Educación inicial

Cuerpo, juego y movimiento en el Nivel Inicial

Propuestas de Educación Física y Expresión Corporal

Ana María Porstein




Educación inicial

Cuerpo, juego y movimiento en el Nivel Inicial

Propuestas de Educación Física y Expresión Corporal

Ana María Porstein

Con la co-participación de
Rubén Oddo
Jorge Bird
Diego Larrigaudiere
Laura Pitluk

Colaboraciones:
María Graciela Rodríguez
Silvia C. Sarmiento



Porstein, Ana María
Cuerpo, juego y movimiento en el Nivel Inicial: propuestas de Educación Física y Expresión Corporal. - 1a ed. - 7a reimp. - Rosario: Homo Sapiens Ediciones, 2019.
208 p.: 22x15 cm. - (Educación inicial / Laura Pitluk)

ISBN 978-950-808-594-8

1. Educación Inicial. 2. Educación Física. 3. Expresión Corporal. 4. Formación Docente I. Título
CDD 372.21

1ª edición, agosto de 2009
7ª reimpresión, junio de 2019

Colección: Educación Inicial
Dirigida por Laura Pitluk

Sarmiento 825 (S2000CMM) Rosario · Santa Fe · Argentina
Telefax: 54 341 4243399 | 4253852 | 4406892
editorial@homosapiens.com.ar
www.homosapiens.com.ar

ISBN: 978-950-808-594-8

Este libro se terminó de imprimir en junio de 2019
en **Talleres Gráficos Fervil SRL.** | Santa Fe 3316 | Tel. 0341 4372505
fervilimpresos@gmail.com | 2000 Rosario | Santa Fe | Argentina



Agradecimientos

A nuestras familias, maestros y alumnos, a todas las escuelas y Jardines donde además de enseñar, hemos aprendido.

Todos los que participamos en este libro

A los niños, maestras y Directora del Jardín Maternal «La casita del sol», del Ministerio de Salud, Srta. Rosa Inés Monti.

A Laura Pitluk, por su persistente apoyo.

Ana María Porstein

Índice



Datos de los autores y colaboradores

Jorge Bird es Profesor Nacional de Educación Física por el INEF. Es coautor del libro *Aprendizaje por el movimiento*, publicado por la editorial La Obra. Se ha desempeñado como profesor y ha estado a cargo de la sala en numerosos Jardines de Infantes. Actualmente, es Regente de Prácticas Pedagógicas en el ISEF Nº 1 «Dr. Enrique Romero Brest».

Diego Larrigaudiere es Profesor Nacional de Educación Física y Maestro de nivel inicial. Actualmente, se desempeña como coordinador pedagógico en el Nivel Inicial y profesor universitario.

Rubén Oddo es Profesor Nacional de Educación Física por el ISEF; Licenciado en Ciencias de la Educación por la UBA; Psicólogo Social por la Primera Escuela Privada de Psicología Social, del Dr. Enrique Pichon-Rivière; y Psicomotricista por la Asociación Argentina de Psicomotricidad.

Laura Pitluk es Especialista en Nivel Inicial. Profesora de Educación Preescolar. Licenciada, Profesora en Ciencias de la Educación y Especialista en Didáctica, egresada de la UBA. Coordinadora del Taller de Construcción de las Prácticas Docentes del Instituto de Educación Superior «J. B. JUSTO», perteneciente al Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Profesora de diversas asignaturas y Coordinadora del Taller de Construcción de las Prácticas Docentes del Instituto de Educación Superior «S. C. de ECCLESTON» perteneciente al GCBA. Capacitadora del CEPA (Escuela de Capacitación Docente) perteneciente al GCBA.

Asesora de instituciones de Nivel Inicial. Asesora de diseños curriculares y postítulos de Jardín Maternal. Expositora en diversos congresos, conferencias y encuentros educativos. Autora de diversos libros sobre Nivel Inicial.

María Graciela Rodríguez es Profesora Nacional de Educación Física y Doctora en Ciencias de la Comunicación.

Silvia Cristina Sarmiento, a cargo de la producción fotográfica y de la narración de situaciones de expresividad lúdica de este libro, es Profesora de Educación Preescolar y Licenciada en Educación Inicial.

PRÓLOGO



Cuando comencé a estudiar el profesorado de Educación Preescolar (como se lo denominaba en esa época), comencé con mi trabajo como ayudante de la sala de 2 años en el Jardín del I. L. Peretz de Villa Lynch, caracterizado, como todas las instituciones educativas del Icuf, por su excelente nivel educativo y sus concepciones de avanzada acerca de las modalidades de enseñanza y aprendizaje.

Conocer y comprender la tarea en las salas de 2 años era una meta difícil y alejada de lo posible. Encontrarme en el profesorado con profesionales que me guiaran en esa fascinante búsqueda plena de encuentros desafiantes (como Malvina Zeitler) y con textos escritos que sostuvieran las ideas y las propuestas fue uno de esos maravillosos regalos que la profesión docente te brinda. **Y así conocí (leí) por primera vez a Ana María Porstein.**

Corría el año 1980 y ella ya escribía, con el saber teórico y práctico de siempre, acerca de cómo hacer expresión corporal con papeles en la sala de 2 años. Conocimientos, claridad, experiencia, ideas creativas..., un importante apoyo a la tarea docente en el Jardín Maternal, en aquella época tan desconocida y aún hoy desvalorizada, desafiante y necesitada de un marco teórico que la sustente.

El tiempo me puso a su lado en el trabajo profesional, nos ubicó juntas en la búsqueda de nuevas ideas, en el complemento altamente rico y necesario entre la didáctica general y las didácticas específicas, en las fortalezas de los intercambios preocupados por la construcción de mejores propuestas para los niños de 0 a 5 años. Preguntarse mutuamente, encontrarse en la búsqueda de posibilidades educativas

significativas, aprender una de la otra... ¡Qué mejores opciones de avanzar placenteramente en las búsquedas profesionales y personales!

Encontrar un especialista que aúne el saber acerca de la expresión corporal, la educación física y la psicomotricidad, como en el caso de Ana, es un privilegio. Que, a su vez, ese saber tenga la impronta de las especificidades de la escuela y la enseñanza en las primeras edades, es un verdadero sueño.

Este libro desarrolla las peculiaridades de las propuestas de Educación Física, Expresión Corporal y los aportes de la Educación Psicomotriz en el Jardín Maternal y el Jardín de Infantes. **Cuerpo, juego y movimiento en el Nivel Inicial, es decir, jugar, explorar, moverse, conocerse y conocer a los otros, disfrutar, vivenciar y vivenciarse como sujetos únicos y a la vez pertenecientes a un grupo.**

Ana María Porstein, con la co-participación de Jorge Bird, Ruben Oddo y Diego Larrigaudiere, abordan las especificidades de la educación córporo-motora en la Educación Inicial, desde un enfoque particular que guarda coherencia con la propuesta de esta colección.

Ellos escriben: «Este trabajo surge de la necesidad de revitalizar y apoyar un movimiento cultural que intenta que los docentes —especialmente los que acompañan el desarrollo de los niños más pequeños— recapaciten y renueven su actitud hacia el cuerpo, juego y movimiento de los niños... ¡Y el de ellos mismos!...». La disponibilidad lúdica, corporal y afectiva es una condición indispensable para la tarea docente con niños pequeños, la posibilidad de jugar, de enseñar a través de las acciones y no sólo de las palabras, el cuidado de la comunicación corporal y gestual y, a su vez, del estilo de comunicación verbal que se pone en juego son aspectos fundamentales en la tarea educativa con la primera infancia.

Desde este enfoque el libro desarrolla consideraciones sobre los niños y niñas del Nivel Inicial y sobre las propuestas, abordando el cuerpo, el movimiento y el juego como ejes transversales de los procesos de enseñanza y de aprendizaje desde el Jardín Maternal.

Los autores abordan, con esperteza y claridad, las especificidades de la Educación Física y la Expresión Corporal, y sus espacios de encuentro. Complementan este importante desarrollo con los aportes del Enfoque Psicomotor y especialmente con los necesarios aportes de la educación psico-socio motriz al Jardín Maternal, que prioriza la alternancia de momentos de juego «espontáneo», autónomo de los niños, con las «propuestas lúdicas» planificadas por el docente, y la construcción de «espacios lúdicos» seguros, continentes y desafiantes.

Como sabemos los educadores de Nivel Inicial, nada se logra desde el conocimiento y la ética sin un docente que acompañe, sostenga y enriquezca los aprendizajes infantiles. El vínculo fuerte y respetuoso entre niños y maestros es condición indispensable para la puesta en juego de una educación de calidad, tal como la entendemos los que participamos de esta colección de Educación Inicial. Por otra parte, la práctica docente en el Jardín Maternal y en el Jardín de Infantes en relación con el cuerpo-juego-movimiento, puede desarrollarse desde estrategias favorecedoras u obstaculizadoras y es nuestra responsabilidad en relación con la «Competencia Motriz y Expresiva» ser docentes capaces de contribuir a formar niños «competentes».

Los espacios lúdicos psico-socio motrices, los salones, patios y salas que favorezcan las experiencias lúdicas de los niños, los materiales que las enriquezcan, son aspectos a conocer, comprender y poner en práctica. La planificación a través de secuencias didácticas / itinerarios / miniproyectos, organiza las tareas y les imprime coherencia y unidad de sentido. Por eso en este libro se explican, se fundamentan y se brindan ejemplos de los mismos orientados hacia lo motor y lo expresivo, que pueden servir de insumos que cada docente y cada institución deben recrear, adecuar, modificar, probar y evaluar. Las mismas se presentan desde la idea de que la reiteración y complejización de experiencias favorecen los aprendizajes infantiles.

También se plantea la propuesta de enriquecer las Unidades Didácticas y los Proyectos desde la colaboración significativa de la educación física y la expresión corporal y sus aportes a las modalidades de juego trabajo, juego centralizado y talleres.

La presentación de ejemplos de unidades didácticas, proyectos, juego trabajo, juego centralizado y taller cierran el círculo de un libro que aborda lo corporal desde todos los ángulos necesarios.

Cuerpo, juego y movimiento... expresión corporal, educación física y psicomotricidad..., mucho por reflexionar y buscar..., mucho por hacer, mucho por leer y encontrar en este fundamental libro de la mano de sus prestigiosos autores.

LAURA PITLUK



Primeras consideraciones sobre los niños y niñas del Nivel Inicial y sobre nuestras propuestas de enseñanza

Ana María Porstein y Rubén Oddo

Un día, en el Expreso Soria Monteverde,
vi subir a un hombre con una oreja verde.
Ya joven no era, sino maduro parecía,
salvo, la oreja que verde seguía.
Me cambié de sitio para estar a su lado
y observar el fenómeno bien mirado.
Le dije: Señor, Usted, tiene ya cierta edad,
dígame, esa oreja verde, ¿le es de alguna utilidad?
Me contestó amablemente: yo ya soy persona vieja,
pues de joven sólo tengo esta oreja.
Es una oreja de niño, que me sirve para oír
cosas que los adultos nunca se paran a sentir:
Oigo lo que los árboles dicen, los pájaros que cantan,
las piedras, los ríos y las nubes que pasan,
oigo también a los niños, cuando cuentan cosas
que a una oreja madura, parecerían misteriosas.
Así habló el Señor de la oreja verde
aquel día, en el Expreso Soria Monteverde.

Gianni Rodari, «La oreja verde»

Si bien este texto está destinado a los docentes, al planeamiento y reflexión sobre su tarea, es indudable que todos aquí estamos pensando en el *niño* —el niño en su primera infancia—, por eso nos parece importante desarrollar un poco esta idea. Nos preguntamos: ¿estamos todos hablando del mismo niño?

En un primer intento de respuesta a la pregunta, comenzaremos explicitando a qué niño nos vamos a referir, y lo haremos primero con la ayuda de los artistas que, muchas veces, saben y pueden hablar de la vida y las personas con imaginación, creatividad y con una palabra de significado intenso y mucha potencia descriptiva.

Entonces decimos que nos estamos refiriendo a los *locos bajitos* de Joan M. Serrat, a esos que «joden» con la pelota, porque tienen inquietud por hacer, por aprender, por probarse a sí mismos...

A esos que no necesitan que les marquemos *todo lo que tienen que hacer*, porque quieren ser libres y un día nos dirán adiós.

Pensamos en los *Piojos* y *Piojitos*, del tema musical de «El Jardín de la Esquina». Es decir, en esos «locos delirantes, aunque a veces no les guste a los grandes».

Pensamos en Diego, el hijo de Santiago Kovadloff, de quien Eduardo Galeano (1989), en el *Libro de los Abrazos*, relata:

> «Diego no conocía la mar. El padre, Santiago Kovadloff, lo llevó a descubrirla.
>
> Viajaron al sur.
>
> Ella, la mar, estaba detrás de los altos médanos, esperando.
>
> Cuando el niño y su padre alcanzaron por fin esas cumbres de arena, después de mucho caminar, la mar estalló ante sus ojos. Y fue tanta la inmensidad de la mar y tanto su fulgor que el niño quedó mudo de hermosura.
>
> Y cuando por fin consiguió hablar, temblando, tartamudeando, pidió a su padre:
>
> —¡Ayúdame a mirar!»

Pensamos, entonces, en el niño y niña inquietos, creativos, que se asombran ante el mundo, en el que pueden correr detrás de la pelota, armar una casita o arrastrar una caja o un carrito. Un espacio en el que pueden invitar a otro a jugar diciéndole: «¡Dale, te juego!» o «¿Dale que...?». Un tiempo para correr por el patio de la escuela o para ir al encuentro de ese docente que los habilita a moverse y a jugar con su cuerpo.

Observamos claramente que no siempre la infancia «es feliz». Lejos de cualquier planteo inocente de la cuestión, es necesario decir que la dicha de la infancia depende de las condiciones que cada comunidad puede construir para albergarla, y he ahí nuestra responsabilidad, como adultos y docentes, de generar los mejores «mundos posibles» para la infancia.

Insistimos entonces en que las propuestas que pensemos deben tener como horizonte esa infancia que acabamos de describir.

No queremos pensar en un niño que sólo responda al silbato, que se la pase sentado detrás de la línea esperando turno para correr, tocar una pared y volver (como continua posibilidad de «juego» en la que, encima, recibe un premio por estar mejor sentado).

Nos declaramos *en contra* de todo esto.

En el marco de respeto por el juego, así como por la iniciativa y autonomía de los niños y niñas, ubicamos una perspectiva de las propuestas de enseñanza, referidas, en este caso, al campo de lo corporal, en el cual un docente debe plantear un escenario cálido, seguro y a la vez desafiante, rico en posibilidades para que un niño o niña exploren y jueguen con ellas, metan «las manos en el plato» sin «importar si hacen mucho garabato», como dice la canción de Carlos Gianni; porque estamos para eso, estamos para sostenerlos en la aventura de moverse, de intercambiar o compartir experiencias, en fin, de jugar aprendiendo cosas nuevas e interesantes para ellos y que les permitan desempeñarse mejor en el contexto donde viven.

Nuestras propuestas de enseñanza con los niños se sostienen en nuestra formación teórica, en nuestra experiencia, en nuestros recorridos institucionales, en las visiones críticas de nuestros maestros, en las visiones críticas que somos capaces de tomar de los niños, en nuestra propia experiencia de trabajo corporal y en nuestras búsquedas, es decir, «se sostienen», pero sin rigidez.

Nuestra consideración sobre las «propuestas»

Entonces, lo que presentamos no son recetas cerradas, no son «propuestas que funcionan» en todo tiempo y lugar. Son construcciones colectivas, no individuales, y su valor depende de estar atentos, al menos, a la misma cantidad de variables a las que estuvimos atentos en el momento de su implementación. Variables como el uso del espacio, la construcción de dispositivos que permitan jugar más tiempo a los alumnos, la adecuada selección de materiales, el clima a crear y sostener durante la actividad, la observación de los individuos y no sólo del grupo, la flexibilidad con respecto a la planificación...

Como lo explican Gvirtz S. y Palamidessi, M. (2006): «la experiencia de aprendizaje se desarrolla en una red compleja de comunicación, intercambio y negociación, por lo cual toda propuesta es

centralmente una idea, una hipótesis de trabajo, pero nunca una receta o una versión acabada del problema».

Entonces, las propuestas tienen valor en tanto y en cuanto abran un camino de *comunicación* entre maestro y alumno sobre el contenido que se está tratando. No tienen un valor intrínseco, en sí. Podrán tener un valor a partir de la calidad del vínculo y de la intensidad del contacto cuerpo a cuerpo que se genere en algunos momentos.

Así, si la propuesta consiste en jugar alguna situación basada en esconderse, se debería reflexionar sobre el estilo de comunicación, incluso corporal, con nuestros pequeños alumnos, para construir una experiencia realmente placentera.

Un docente demasiado «juguetón», que se esconde tan pero tan bien que los pequeños comienzan a desesperarse ante su ausencia, no sería entonces lo adecuado. Un docente que no se «mete» en el juego tampoco lo sería.

Un niño que tarda demasiado en hallar a sus compañeros o fracasa una y otra vez al querer anticipárseles antes de que «toquen la piedra» tampoco lo sería.

Si la propuesta consiste en alguna situación basada en el futbol, tampoco ayudaría a la comunicación y al vínculo, ni al aprendizaje, un docente que continuamente «tire la pelota» para que los niños (¿y las niñas?) jueguen «libremente». Confundir libertad con libertinaje o comodidad del adulto tampoco contribuiría.

Si la propuesta consiste en alguna situación basada en recorrer un circuito de juego, donde los niños salten en profundidad o se deslicen por un plano inclinado o tobogán entre otras actividades, obligarlos o apurarlos no sería lo deseable para que los niños construyan su competencia ni para comunicarse con ellos, ya que así como muchos niños son audaces, otros necesitan más tiempo para vencer el miedo ante la velocidad o el vacío.

Muchas veces no es el docente quien los «apura» u obliga, sino la situación creada por él, en la cual los propios compañeros son los apurados. Por eso los dispositivos de múltiples entradas o salidas serían los más indicados para que los pequeños pasen espontáneamente de uno a otro desafío, acompañados por un docente que les oriente para que elijan los sectores más desocupados, acortando los tiempos de espera.

Si la propuesta consiste en alguna situación basada en la persecución, donde un único niño/a es la «mancha», no sería lo más conveniente que este juego se alargue demasiado, sobre todo por el cansancio general y en especial del que persigue, así como su frustración

al no poder alcanzar a otros. Un docente flexible pensará en dos manchas en vez de una sola, en achicar el espacio donde se corre y/o en acortar la duración del juego, aunque sólo algunos niños hayan sido tocados, para reiterar la experiencia con nuevos perseguidores.

En todos los casos, nos preocupamos por pensar qué podemos hacer como docentes —sensibles observadores de las acciones y emociones de los niños en situación—, para modelar la actividad con flexibilidad, de modo que la vivencien lo menos frustrantemente posible.

Para concluir, volvemos sobre el valor relativo que pueden tener las propuestas de este texto, los materiales, los espacios, los tiempos, porque ahí no está el problema, sino que son medios a tener en cuenta para entrar en un modo singular de comunicación que facilite el aprendizaje.

Así planteado el tema, la enseñanza, es decir, la intervención, el acompañamiento afectivo y respetuoso del docente cuya actitud es de disponibilidad lúdica y sintonía con los niños, cobra un valor especial, no sólo para ellos, sino también para la progresiva construcción del nivel profesional que debe caracterizar a un buen docente.

CAPÍTULO 1 

Cuerpo, movimiento y juego como ejes transversales de los procesos de enseñanza y de aprendizaje desde el Jardín Maternal. Herramientas conceptuales para comprender mejor a los/as niños/as y a nuestra práctica como docentes en las propuestas córporo-motoras

Los tres conceptos (*cuerpo*, *movimiento* y *juego*) tienen algo en común: los niños se expresan y comunican a través de ellos. Expresan sensaciones, emociones y una forma de ser y de estar; de ahí la importancia de su lugar en relación con la práctica docente en el Nivel Inicial.

Cuando hablamos acerca de *cuerpo*, *movimiento* y *juego*, a pesar de algunas definiciones generales, nos queremos referir siempre a los niños que «son y tienen» cuerpo, que se mueven y que juegan como forma esencial de vida e indicadores de salud, reconociendo la influencia cultural sobre el cuerpo de cada niño. *Cuerpo* con una determinada historia y entorno social y, por ende, portador de significados.

Para algunos, el cuerpo puede ser definido como una realidad objetiva, un organismo que posee una forma, peso, altura, espacialidad, que crece, madura, evoluciona con el desarrollo, se favorece con una buena calidad de alimentación, descanso, actividad suficiente, con el cuidado que reciba del adulto y con la posibilidad de interrelación con los otros.

Al respecto, dice Canevaro (1979): «el otro es el punto de referencia de una historia de experiencias que crecen, teniendo por matriz la situación de alteridad, que es creadora y formadora».

Por esto mismo, el cuerpo de cada niño no puede ser mirado sólo como una realidad objetiva, sino desde una mirada amplia, multidimensional, psico y socio motriz, conformada por las experiencias personales y sociales, rituales, mandatos, imágenes y representaciones, e incluso prejuicios, que se van construyendo desde pequeños, de los que no siempre se es consciente.

El cuerpo es un verdadero referente de la emoción y la expresión de sensaciones a través de cambios en el tono neuro-muscular, es decir que, entre otras cosas, puede abrirse, estirarse y relajarse al sentir placer, alegría o seguridad, y en otros momentos, se cierra, se contrae y tensiona por el displacer, las molestias, la angustia.

Ajurriaguerra (1973) denominó «diálogo tónico a estos cambios de tono de los músculos, que responden a una función primitiva y permanente de comunicación que establece una comunión inmediata entre el bebé y su madre previa a toda relación intelectual».

Por lo tanto: «Se puede decir que lo emocional se entrama, se corporiza con el consecuente correlato neurológico: taquicardia, sudoración, sequedad de la boca y otros» (Montenegro Medina, Ornstein Letelier y Tapia Ilabaca, 2006).

Evidentemente, estas relaciones entre emoción y cuerpo, así como el correlato recién mencionado, no sólo son observables en los niños, sino también en los adultos que les cuidan, acompañan y enseñan.

Históricamente, el cuerpo, desde una visión integradora, no siempre fue tenido en cuenta como protagonista esencial por la sociedad, ni por la escuela... ni por algunas instituciones de Nivel Inicial.

A veces este cuerpo fue negado, reprimido, instrumentalizado, en vez de ser reconocido como el proceso y la resultante de las condiciones de vida, de los valores, creencias religiosas, del desarrollo económico, tecnológico, científico y del lugar de poder de la clase social y del grupo en el cual se desarrolla: «Un cuerpo, emoción, deseo, palabra, interacción con otros» (Wallon, 1975).

Entonces, cuando hablemos de la «disponibilidad corporal» de los niños nos referiremos

> (...) al resultado más o menos equilibrado de la interacción de la gestualidad espontánea y la ritualidad gestual del grupo social en que se muevan. (...) No significa acopio de movimientos hábiles compendiados en un cuerpo útil, sino la construcción progresiva por parte del sujeto, de procedimientos, actitudes y conceptos inherentes al empleo inteligente y emocional del propio cuerpo y sus capacidades (Gómez, 1999).

La disponibilidad corporal muestra el nivel alcanzado de *competencia expresivo-motriz* de cada niño, que siempre es socio-motriz, ya que requiere de la mediación de un docente que pueda:

- Preparar espacios lúdicos seguros —para desarrollar la confianza durante la exploración—, pero a la vez desafiantes —para que los niños avancen en el descubrimiento de nuevas posibilidades de movimiento—.
- Seleccionar los materiales adecuados y significativos para cada grupo, según sus tendencias de juego y posibilidades de aprendizaje. Respetar la espontaneidad y creatividad infantil para que el...«conjunto de conocimientos técnico-motrices transmitido no las estereotipe, y sí favorezca en cambio aquellas actitudes que le permitan una práctica autónoma» (Ruiz Pérez, 1995)

Esto nos conduce a otro concepto como es el de la «disponibilidad lúdica» del docente que se correlaciona con la disponibilidad corporal de los niños. Estar disponible no significa solamente hacer lo mismo que los niños, jugar a lo que juegan, tirarse al piso con ellos o mostrarles un movimiento, sino también acompañar el juego creado por algún niño desde la actitud, la mirada o el gesto; sugerir ideas, enseñar al grupo un juego aún desconocido, mediar en un conflicto y/o ¡ser capaz de flexibilizar su propuesta si ve que ese día el grupo «no se prende»!

Con respecto al *movimiento* corporal propio del ser humano, es necesario entenderlo como mucho más que una coordinación.

El movimiento prolonga y trasciende al niño más allá de sus límites espaciales. La motricidad no está limitada a la superficie corporal, es la proyección del propio mundo en el mundo del entorno. La acción motriz significativa del niño expresa su unidad.

> El movimiento es motor y promotor de actividades de exploración, vía indiscutida de conexión con el entorno. Posibilita procesos de adecuación y asimilación que regulan y equilibran el accionar humano. Tanto el movimiento como el no-movimiento están cargados de sentido (Sardou, 1999).

El niño pequeño que, en vez de moverse y jugar, sólo observa a los demás, nos está diciendo algo de sí, relacionado tal vez con su falta de confianza en el nuevo ámbito del Jardín, el rechazo a ensuciarse, el miedo a otros niños o al docente...

El niño pequeño que, juntando sus manos, aplaude a repetición, a veces frente a un espejo, no solamente puede expresar la alegría por sus logros, sino también la necesidad de percibirse como una unidad.

Un niño de 4 y 5 años que se va de la clase de Educación Física, lo hace en distintas situaciones. Un ejemplo claro es cuando «desaparece»

porque llega el momento, tan temido por algunos, de enfrentarse a la elección por parte de «un capitán/capitana», previendo quedar último en el armado de los equipos. Y los equipos se arman para competir entre sí en alguna habilidad, por eso se selecciona primero a los rápidos o ágiles (o a los más amigos)...

Los docentes deberíamos preguntarnos acerca de las posibles causas de esas desapariciones, a veces enmascaradas tras un dolor de panza o de cabeza:

¿Se siente aceptado por el grupo o sus líderes?

¿Tiene confianza en su habilidad motriz?

¿Tiene rechazo a las actividades con mayor brusquedad?

Los capitanes ¿son siempre los mismos?

¿Son adecuados los criterios con los cuales son elegidos?

Otro niño de la misma edad participa en moverse y jugar a partir de todas las consignas del docente y nunca se olvida las zapatillas. No se expresa con entusiasmo, no demuestra gestualmente su alegría. Pero su estilo de participación motriz puede hablarnos de su necesidad de disfrute corporal.

Es imprescindible entonces aprender a leer en la motricidad de los niños/as, así como en su gestualidad, las posibles significaciones para poder comprenderlos.

La *motricidad*, concebida

> «como función y como comportamiento, debe observarse como relación y valor vital y existencial, después como relación de situación y, finalmente, como toma de posición, acción, reacción y toma de conciencia.
>
> Encarada de esta manera la motricidad, engloba todos los movimientos, las posiciones y las actitudes significativas» (Da Fonseca Vitor, 1996).

La motricidad puede verse, desde la mirada de la escuela, en relación con dos aspectos: uno, más relacionado con la Educación Física (formas básicas como correr y saltar, pasar, empujar, por debajo, lanzar, esquivar, perseguir, etc.), y otro referido a los movimientos intencionalmente expresivos, de los cuales se ocupa la Expresión Corporal (moverse como sí, representar diferentes personajes, bailar, etc.). Volveremos sobre este tema en el Capítulo 2.

Ambos aspectos de la motricidad pueden relacionarse, a su vez, con el concepto de «competencia motriz», cuyo desarrollo

> «es un proceso dinámico y complejo caracterizado por una progresión de cambio en el control de uno mismo y de sus acciones con otros o con los objetos del entorno (...). Es el conjunto de actitudes, conocimientos, procedimientos y sentimientos que intervienen en las múltiples interacciones que el niño/a despliega en su medio y con los demás y que le permiten superar diversos problemas planteados ya sea por un docente o por sí mismo, como en el caso del juego espontáneo de su desarrollo» (Ruíz Pérez, 1995).

La competencia motriz se va construyendo a través del proceso evolutivo y de la práctica, es decir, del quantum de experiencias, de su variabilidad y de su riqueza. Esta práctica del niño/a va habilitándolo/a al mismo tiempo a desplegar un sentimiento de seguridad, de confianza en sí mismo y, poco a poco, de «autonomía».

Volveremos sobre este tema en el Capítulo 4, en relación con la responsabilidad del docente.

Nos gustaría reafirmar que, junto con el cuerpo y el movimiento, *el juego* atraviesa todo el Nivel Inicial, ya que los tres poseen un doble carácter: el de ser «educadores y educables» de diferentes aspectos de los aprendizajes infantiles (Gómez, 1999).

«Educadores», porque a través de ellos el niño madura, se forma, se educa; y a la vez, «educables», porque son factibles de ir evolucionando, aumentando su calidad de acción e interacción, perfeccionada más adelante a través de técnicas deportivas, gimnásticas, o expresivas.

Definir al juego es una tarea compleja; Wittgenstein (1988, citado en Öfele, 2004) propone que, para explicar a alguien qué es un juego, habrá que describirle un juego, aclarando que dicho juego y similares se pueden denominar como tales. Continúa afirmando que desconocemos los límites de este concepto, borroso por su amplitud, pero que aún así permite establecer establecer los límites para una determinada ocasión.

Aquellos que tenemos la suerte de haber jugado mucho durante nuestra niñez, que hemos practicado juegos que nos llevaron al deporte, o vivenciado juegos senso-perceptivos que nos acercaron a la danza, podríamos animarnos a complementar esta definición, invitando a los interesados a saber acerca del juego: ¡A jugar! Simplemente, «jugar» un juego donde el cuerpo y la motricidad estén desafiados de alguna manera. Así comprenderán qué es juego, tal vez sea la mejor manera de conocerlo.

Teniendo en cuenta este planteo inicial, se comprende la necesidad de los autores de recurrir a diferentes aspectos del juego, para intentar clasificarlo, o por lo menos, acercarse de alguna manera al mismo.

Nosotros tomaremos sólo algunas de estas posiciones, ya que nos centraremos en el juego y en el jugar en el Nivel Inicial, es decir, en un ámbito educativo y desde una perspectiva socio-cultural vinculada a una etapa de vida en la cual las experiencias lúdicas imprimen, marcan emociones que pueden llegar a durar toda la vida. Para la línea marcada por Vigotsky (1991), el verdadero juego sería aquel que pasa por lo simbólico y, mejor aún, lo espontáneo. Estos juegos tienen tanta riqueza que es imposible dudar de su importancia, sobre todo en el Nivel Inicial.

Pero si esto fuese sólo así, ¿donde quedarían la rayuela, la bolita, saltar a la soga, los elásticos, las manchas? Si bien todos los juegos encierran algún contenido simbólico, experiencial y reglado, se hace necesario entonces valorar los diferentes acentos que pueden asumir. Así, por ejemplo, el juego del niño pequeño, basado en lo corporal; el juego posicional de los bebés, donde se prioriza el cambio de posiciones y la exploración entre otros aspectos; el juego motor y reglado, propio de la Educación Física; los juegos de construcción, donde la experimentación se une a las reglas espontáneas individuales y/o de grupo, así como a la proyección simbólica en el espacio, el juego dramático, pleno de ficción simbólica, de expresión y comunicación... ¡Tan cercano a la expresión corporal, a la danza y al teatro!

Podemos encontrar entonces:

1. Los *juegos espontáneos de cambios de posiciones*, según la teoría de Emmi Pikler (1969).

Los bebés exploran las posibilidades de su cuerpo en el espacio cambiando continuamente de posiciones, a través de apoyos, acodamientos, rolidos y propulsiones. Esto genera una serie de semiposiciones intermedias entre el acostado, sentado y parado, lo que da mayor riqueza a su propio repertorio psicomotor. Ejemplo de estas semiposiciones serían el acostarse en decúbito dorsal, ventral y lateral, arrodillarse, sentarse sobre los talones, sentarse con las piernas estiradas, arrastrarse, volverse a acostar, etc. Este cambio de posiciones se realiza en función de la intencionalidad del niño, de acuerdo a los objetos que desee alcanzar o, simplemente, buscando una mayor comodidad, siempre y cuando le sea permitida suficiente libertad como para hacerlo. El experimentar estas posiciones voluntaria y reiteradamente parecería producir un placer que favorece progresivamente el sentimiento de confianza en sí mismos y de autonomía.

Es responsabilidad de los docentes de Jardín Maternal construir un espacio lúdico seguro, continente y, a la vez, desafiante para que los pequeños construyan su motricidad de esta manera autónoma. Este espacio, llamado comúnmente «parque» o «corralito», debe contar con una horizontalidad firme y una verticalidad (barrotes, pared) que permita pasar del deslizarse, sentarse y gatear, al pararse y caminar.

El material de juego adecuado dentro de este espacio se caracteriza por ser blando, prensible, de tamaño mediano. Como por ejemplo, muñecos de peluche, pañuelos de algodón, aros de goma, sonajeros, palanganas pequeñas, cucharas, coladores de plástico, etc.

El estilo de participación docente se basa, entonces, en el concepto de «acompañar» el juego de cambios posicionales a través de una participación indirecta, tratando de colaborar pero nunca obstaculizar las iniciativas lúdicas de los niños.

2. Los *juegos corporales* de crianza, al decir de Calmels (2004).

Juegos sencillos, cotidianos, surgidos al calor del abrazo de mamá, del regazo de la abuela o de los brazos de papá...

Algunos ejemplos serían «arre, caballito», donde el pequeño «galopa» sobre las piernas del adulto/a, la «hamaquita», que consiste en hamacarse o ser hamacado, y el «molinete» o avioncito, en el que se hace girar al niño tomado desde las axilas por los brazos del adulto.

3. Los *juegos simbólicos*, que aparecen en el curso de los 2 años y son contemporáneos al inicio de los juegos de imitación.

Los niños imitan e inventan situaciones cotidianas familiares, como jugar a la «mamá y al bebé», «a papá y a mamá», a «dar de comer», a los «novios», evolucionando en la preocupación por la veracidad del escenario lúdico y sus materiales. Así, al jugar a la estación de servicio, todos los elementos: mangueras, autos, surtidores, deben ser lo más parecido a los reales, aunque convengamos que, en el juego simbólico, «el niño vacía de su contenido a las cosas para darles las formas que vienen bien al desarrollo de su imaginación» (Penchansky de Bosch, 1989). Así, una tela puede ser una capa; un techo, un mantel; y una caja es un auto, una cueva, etc.

Por eso Bruner (1986) dice que «el juego es en sí mismo motor de exploración y de invención».

4. Los *juegos, según la escuela de Psicomotricidad* de B. Aucouturier (1984) y seguidores, priorizan el papel del «placer sensorio motor», el juego espontáneo, ya sea centrado sobre sí mismo o dirigido hacia el exterior, el espacio lúdico preparado por el docente, de modo que resulte continente, atractivo y desafiante a los niños, un espacio donde puedan enfrentarse con sus posibilidades y sus miedos entre otros principios.

Veamos las siguientes opiniones que concuerdan con esta escuela:

> «El juego es el tipo de actividad si no predominante, sí principal a la edad preescolar. Contiene todas las tendencias del desarrollo; es fuente de desarrollo y crea zonas evolutivas de lo más inmediato; tras el juego están los campos de necesidades y los cambios de conciencia de carácter general» (Vigotsky, 1933).

> «Es innegable que los niños juegan porque les gusta hacerlo, gozan con todas las experiencias físicas y emocionales del juego. Podemos aumentar el rango de ambas clases de experiencia proporcionando materiales o ideas, pero parece más conveniente ofrecerles de menos y no de más, ya que los niños son capaces de encontrar objetos e inventar juegos con mucha facilidad y, por sobre todo, disfrutar en hacerlo» (Winnicott, 1992).

> «Jugar es hacer, compromete al cuerpo, el jugar tiene siempre una implicancia corporal, implica una acción sobre el mundo externo y modifica a su vez, el mundo interno» (Winnicott, 1971).

Volviendo a los juegos espontáneos de prevalencia motriz, recordemos que aquellos clasificados como «centrados sobre sí mismos» se relacionan con el placer por los balanceos, los giros y los saltos de profundidad, especialmente sus caídas. Estos juegos le brindar también el placer de jugar con el miedo y con sus fantasías que pueden ir significando a través del movimiento.

Estos juegos son fuente de sensaciones de origen vestibular y propioceptivo que actúan sobre el tono, el equilibrio, las emociones y, por ende, inciden en la conciencia de sí mismo. Están mucho más centradas sobre el propio cuerpo que sobre los objetos exteriores. En contrapartida, los juegos espontáneos de prevalencia motora dirigida hacia

el exterior, como los saltos, el correr, trepar, subir y bajar, deslizarse por un plano inclinado, lanzar, golpear, tocar un tambor, ponen en juego preferentemente la sensibilidad exteroceptiva y demandan un mayor esfuerzo de adaptación al entorno (Cerutti y otras, 1996).

5. Los *juegos reglados* van apareciendo imbricados en los juegos simbólicos y en los juegos de construcción. Por ejemplo: en una «casita» no se puede entrar por cualquier lado, hay una entrada autoimpuesta y que debe ser respetada. Al hacer una construcción con bloques, los niños ubican y discriminan una entrada de una salida y las funciones que es posible realizar dentro de la misma (este castillo es sólo para Shrek, aquí no entran ni el burro ni el gato).

Dentro de los juegos reglados, haremos un recorte que comprenda los juegos predominantemente motores, los cuales son muchos y variados y han sido objeto de diferentes clasificaciones entre las que podríamos rescatar:

- Juegos según las diferentes habilidades motrices como: juegos de saltar y sus combinaciones, de arrojar y lanzar, de lanzar y recibir…
- Juegos según las capacidades motoras como: juego de equilibrio, de coordinación, de fuerza.
- Juegos según las diferentes dinámicas grupales, es decir: en parejas, en pequeños grupos, uno contra todos o todos contra uno, un equipo contra otro, etc.
- Juegos según el formato predominante: de persecución, como las manchas; de orden —entre los que se encuentran las carreras de relevo o de posta—.
- Juegos con inclusión de aspectos deportivos.

6. Los *juegos desde la socio motricidad* están basados en el principio de interacción social que fortalece el concepto de Parlebás (1997), una concepción pedagógica que tiene la visión de un alumno como un ser susceptible de desarrollar sus capacidades físicas e intelectuales a través del movimiento. Sostiene que se habla de una «acción psicomotriz», cuando no hay interacción con otros seres, pero cuando se da una acción interactiva, se habla de una acción de «socio motricidad». Esta concepción afecta a la educación física y al deporte porque supone calificar a las estructuras motrices del ser humano como estructuras de comunicación.

Según el «criterio de interacción con los demás», este autor distingue entre:

1. *Situaciones psicomotrices*, en las que el participante interviene en solitario, sin interactuar. Por ejemplo, correr para probarse a sí mismo, aunque no haya otros.
2. *Situaciones Socio motrices*, en las que el participante interactúa con los demás:
   a. Cooperación o comunicación motriz: la interacción se da con un compañero tratando de cooperar para conseguir el objetivo que los une. Por ejemplo, al arrastrar entre dos o más un objeto pesado; empujar entre dos al docente que ofrece resistencia; jugar al «espejo» a distancia, imitando los gestos o movimientos que uno de los de la pareja realiza.
   b. Contra comunicación motriz de oposición: juego de lucha de todos contra los docentes, ya sea cinchando contra ellos por medio de una soga o tela; lucha contra «el escudo» del docente, por ejemplo, arrojándole pelotitas blandas.
   c. Cooperación-oposición: juegos en los cuales los protagonistas intervienen con la colaboración de compañeros, al mismo tiempo que con la oposición de adversarios. Por ejemplo: juegos con inclusión de elementos deportivos, o pre-deportivos, ya sea de de fútbol, básquet, softbol, etc. En los más chiquitos, la cinchada es también un buen ejemplo de cooperación-oposición, así como lo son los juegos de persecución en los que dos manchas persiguen a los demás para acopiar mayor número de prisioneros.

7. *¿Y los juegos tradicionales?*

Los nombramos aquí, porque históricamente formaban parte de las actividades que los profesores de Educación Física enseñaban al terminar sus clases. Claro que también las maestras del nivel inicial los enseñaban en algunos recreos o durante los días de lluvia.

«Estos juegos forman parte de la cultura popular que es la cultura no oficial. Como manifestación espontánea de la cultura popular, los juegos tradicionales tienen la función de perpetuar la cultura infantil y de desenvolver formas de convivencia social, así como permitir el placer de jugar», afirma Öfele (2004).

Por pertenecer a la categoría de experiencias transmitidas espontáneamente según motivaciones internas del niño, el juego tradicional

infantil garantiza la presencia de lo lúdico, de la situación imaginaria (Kishimoto, citado por Öfele, 2004).

Actualmente, estos juegos, verdaderos patrimonios de nuestra cultura lúdica, han sido dejados de lado e incluso olvidados por muchos docentes. Sin embargo, estos juegos nacen en combinación con elementos culturales de la época, transmitiendo valores, creencias y concepciones de la vida y del mundo según las culturas.

Sus formatos (en ronda, filas enfrentadas, un niño o dos en el medio de una ronda o pasando a través de ella), junto con sus rituales, hechos de frases, preguntas y respuestas o canciones, son un importante complemento en relación con los aprendizajes referidos a la intersubjetividad y a la lengua oral.

Algunos ejemplos son: «La farolera», «Aserrín-Aserrán», «Buenos días su señoría», «Santa Teresa» «Sal, aceite, vinagre, picante», «Uno, dos y tres, coro coronita es», «Lobo está», «El anillito», «Martín Pescador», etc.

Vale la pena volver a enseñarlos por la riqueza de sus contenidos, pero también como base o punto de partida para crear nuevas situaciones de juego. Tomemos como ejemplo el Martín Pescador, que comprende las siguientes posibilidades: desplazarse en fila o «trencito», pasar por debajo de un puente armado por dos compañeros tomados de las manos, elegir una de las dos «ofertas» que estos compañeros nos sugieren («¿Crema o chocolate?», «¿Jugar a las figuritas o a las bolitas?»; con actores, como: «¿Brad Pitt o Antonio Banderas?»; «¿Las Superheroínas o las Chicas Superpoderosas?»). Pasar luego a integrar dos equipos según lo elegido y, por último, participar de una «cinchada» entre ambos equipos, traccionando hacia atrás hasta que uno de ellos suelte sus manos de tan particular tipo de lucha...

Se podría mejorar este juego agregando más de un puente y más de un tren para darles mayor movilidad y participación a los participantes. Se podría priorizar luego la cinchada en pequeños grupos, incluso en parejas y con cambios entre las mismas, ya que, como juego motor, reúne dos características importantes, al decir de Parlebás (1996) desde la Socio motricidad: la oposición y la cooperación.

También puede hablarse, dentro de la cultura lúdica tradicional, de los juegos «estacionales», denominados así por Mantilla (1991). Estos hacen referencia a su aparición por épocas, resurgiendo en determinadas estaciones del año; así, están los juegos que aparecen en la calle, juegos tradicionales como las bolitas, el trompo, el elástico y otros. El juego es así considerado como un sistema regulador de la vida social.

Volviendo a los juegos tradicionales, estos tienen la característica de acercar y posibilitar encuentros entre generaciones. Por un lado,

por ser transmitidos en forma oral; lo que implica que abuelos, padres y maestros se acerquen a los niños para contarles, enseñarles e incluso demostrarles los juegos de su propia infancia.

A su vez, cuando los adultos observan niños jugando estos juegos, se conectan de diversas maneras con la situación, ya que los juegos provocan una especie de reencuentro con su infancia y consigo mismos en primer lugar, buscando luego algún tipo de participación en estos juegos. Esta actitud muy particular de los adultos, de contacto y conexión, se ha podido observar en diferentes talleres de juego o fiestas escolares en los Jardines de Infantes.

A modo de cierre

Es importante reconocer la importancia del juego más allá de las diferentes clasificaciones.

El juego, ya sea libre, espontáneo o enseñado por el docente, requiere de éste una competencia profesional que le habilite no sólo para mirar, observar, sino también para saber «ver» y comprender los sutiles mensajes gestuales y motrices de los niños referidos a su placer-displacer, ya sea por problemas de comunicación, de comprensión de las consignas, de falta de confianza en sí mismos o de alguna inhabilitación psicomotriz.

CAPÍTULO 2 

La Educación Física y la Expresión Corporal. Especificidad de cada una de estas disciplinas y espacios de encuentro. Los aportes de la educación psico-socio motriz en el Jardín Maternal

---

El papel de la motricidad en el desarrollo de los niños es fundamental. Es un medio para explorar y conocer el entorno, a pesar de los retos que implica para el niño moverse o bailar en el espacio, rodeado por otros niños/as.

He aquí la importancia de dos de los espacios curriculares que se ocupan prioritariamente de la misma, aunque desde ángulos distintos, pero sin lugar a dudas, complementarios.

La Educación Física enfatiza, desde una mayor preocupación por las técnicas motrices y sus combinaciones creativas:

- Las habilidades motrices, acuáticas y campamentiles.
- Las posibilidades adaptativo-motrices para realizar destrezas (gimnásticas, atléticas, deportivas y/o cotidianas) en un futuro próximo.
- El desarrollo de las capacidades motoras coordinativas acordes al nivel madurativo (coordinación, equilibrio y puntería como componentes de la precisión y el ajuste).
- La vivencia de juegos motores y la construcción y aceptación de las reglas.
- La progresiva introducción:
  - Al cuidado del propio cuerpo y a los hábitos saludables.
  - Al mundo del deporte y de la gimnasia.
  - A la autogestión de modos de recrearse.

Las concepciones más actuales del aprendizaje motor tienen que basarse en gran medida en la variabilidad, entendida como la variación de las condiciones de práctica adaptada a las condiciones evolutivas para que, mediante dichas variaciones, durante su movimiento, el niño tenga que adaptar su respuesta y tomar decisiones (López y Moreno, 2000).

El aprendizaje motor tiene que ir unido con el aprendizaje cognitivo. Nunca se pueden dar separados. El aprendizaje repetitivo no ha permitido aprender a pensar. El proceso de desarrollo de cualquier actividad, además de la solución, estaba dado. Por lo tanto, el trabajo era mecánico y el objetivo era perfeccionar el movimiento. Se practicaba cada actividad hasta repetirla una serie de veces y, cuando se conseguía ejecutarla con corrección, se pasaba a otra, premiándose de esta manera la velocidad y la eficacia en el ejercicio y la buena ejecución.

Por eso surgieron otras metodologías cuya importancia radica en variar en los aprendizajes y las condiciones de la práctica. La importancia de hacer vivir experiencias variadas en situaciones concretas correspondientes a la misma estructura motriz, como, por ejemplo, el salto o los desplazamientos...

Esto es totalmente contrario a la idea de trabajar a través de la repetición mecánica contigua sin tener ninguna implicación personal. Así, la actividad se convierte en desmotivante y no se presta a ningún tipo de cambio creativo (Le Boulch, 1972 y Ruiz, 1995, citados en Aisenstein y Oddo, 1999). El nombre de «resolución de problemas» o de «situaciones sorpresa» denomina a los momentos donde el nivel de incertidumbre antes de la búsqueda de resolución está presente.

Por tanto, en los procesos de enseñanza y aprendizaje, se deben incorporar dinámicas poco directivas, como aquellas que trabajan la indagación y la búsqueda para potenciar en el niño la necesidad de resolver los desafíos contextuales que se presentan (Garrote y otros, 1999).

Bernstein (1967) habla de la importancia de que el sujeto construya en cada ensayo la solución a la tarea y no simplemente en incitarle a que la repita. Da importancia a la reconstrucción de acciones, mejor que a recordarlas o memorizarlas. Esta forma de entender los aprendizajes, a partir de procesos de invención y creación, hace que aumenten y se fijen los conocimientos y se afiancen. De esta manera, la retención de los aprendizajes será mayor, porque la implicación de la persona en la actividad aumenta Bortoly, 2001).

Es importante entonces que los docentes sean capaces de tener en cuenta los conocimientos previos de sus alumnos, así como las posibilidades reales de aprendizaje, además de tener un panorama de las peculiaridades de cada niño, para de ese modo poder trabajar

adecuadamente en el contexto educativo. Las propuestas que deben desarrollar son aquellas en las que el niño se ve involucrado y es partícipe de la construcción de sus propios aprendizajes.

Metodologías de enseñanza basadas en el trabajo por descubrimiento e indagación, lejos de la idea de trabajar desde la directividad y la repetición de estructuras.

La presentación de trabajos variados adaptados a las características de los niños y del contexto en que viven es de vital importancia para que los aprendizajes sean significativos. No hay imposibles, la creatividad del docente puede encontrar o modificar hasta algún punto espacios materiales y actividades para facilitar la comprensión y el descubrimiento de los alumnos.

Es importante que su sentido común y su sensibilidad, junto con su formación, caminen juntas. Juntas y acompañadas por la creatividad e ilusión, porque estas se transmiten y sólo así seremos «verdaderos maestros de vida».

¿Y la expresión corporal?

Algunas definiciones

Patricia Stokoe (Stokoe y Sirkin, 1989), su originadora en la Argentina, la concibe como «una danza para todos», «aquella que desarrolla lo personal», «la danza que está dentro de cada uno», «la poesía personal de cada individuo hecha movimiento». Agrega en otro de sus libros:

> «Un lenguaje de primera instancia, que se da sin aprendizajes previos de técnicas orientadas hacia ningún estilo predeterminado de danza (clásica, folklórica, moderna)» (Stokoe, 1974).

Perla Jaritonsky (2003) explicita a la Expresión Corporal

> «(...) como una asignatura artístico-educativa que se propone priorizar lo subjetivo en el registro y exploración de percepciones, la capacidad de juego simbólico, el desarrollo de la fantasía creadora y la comunicación —mediante un estilo propio de movimiento— de lo que se siente, se imagina o se desea».

En síntesis, la Expresión Corporal es una tarea artístico-educativa que propone el reencuentro intencional de la persona con su cuerpo para que pueda percibir y organizar sus sensaciones, ideas e imágenes en aras de comunicarlas a través de su danza.

Entonces, enfatiza —desde una mayor preocupación por el registro subjetivo de sensaciones, emociones e imágenes—:

- La sensopercepción del cuerpo (su adentro y su afuera, la percepción de las partes duras y blandas, etc.).
- Las habilidades expresivas para gozar de un modo no-verbal la posibilidad de transmitir estados de ánimo, de improvisar situaciones de juego del «como si», de «Danzar la propia danza»...
- La evolución de imágenes y/o situaciones desde el propio estilo de movimiento.
- La vivencia de las calidades de movimientos (fluir, flotar, sacudir, golpear...).
- El «moverse como si», así como la «transfiguración de objetos y situaciones» (capacidad simbólica de juego).
- El juego atraviesa la expresión corporal a modo de intercambio, fiesta, encuentros y desencuentros con el objeto, con los otros, básicamente por el simbolismo y la ficción.

¿Por qué incluirla en el Jardín de Infantes?

Porque está estrechamente ligada a determinadas características evolutivas de los niños de este nivel:

1. Espontaneidad y frescura en las respuestas motoras.
2. Un alto nivel de desinhibición.
3. La curiosidad por explorar lo nuevo.
4. Su capacidad de jugar simbólicamente.
5. Su inclinación natural a exteriorizar sus emociones y sensaciones a través del cuerpo y del movimiento (Porstein y Bird, 1980).

Al respecto opinan Jack Wiener y John Lidstone (1978):

> «(...) el movimiento es su forma primaria de expresión y aunque la palabra se convierte en su principal vehículo de comunicación, el niño retrocede todavía al gesto y al movimiento para el matiz o el énfasis. De hecho, es en

el movimiento donde el niño encuentra, a menudo en nuestras escuelas, el único medio para manifestar sus más profundas emociones.»

Porque la posibilidad de «mover la propia idea» de lo que cada uno ve, oye, siente o imagina está al alcance de todos los chicos, cualquiera sea su actual potencial.

La expresión corporal puede iniciarse desde el Jardín Maternal, a través de sencillas experiencias corporales y gestuales, incluso desde la sala de los más chiquitos, siempre que entendamos que:

- La comunicación, el intercambio de miradas, movimientos y palabras con el docente ya son una fuente de sensaciones relacionadas con el placer o el displacer al sentir el propio cuerpo en contacto o alejándose del cuerpo del otro.
- Lo principal será entonces priorizar la sensibilización del pequeño, ya sea en su carácter de observador «espectador», es decir, alguien que aprecia cómo es movido por el docente tanto como por el hecho de ser un observador del estilo de bailar de este docente con él y para él. Por otro lado, podrá comenzar a actuar, a ser protagonista del movimiento, ya sea individualmente o con otros, escuchando la música, que tanto acompaña el despliegue de la danza

La Expresión Corporal y la Educación Física se «encuentran» al permitir al niño:

- **Sensibilizarse:** la exploración sensorial de sí mismo y del entorno le brinda información desde lo sensoperceptivo, cinético en la expresión corporal, fundamentalmente a través de la escuela de la sensopercepción, relacionada con la toma de conciencia del cuerpo y, desde la cual, se puede llegar a la danza propia con mejores «armas». Desde un enfoque nuevo de la educación física, se colabora en la sensibilización de la ubicación del cuerpo, sus partes y su postura. También en casos específicos, como en la enseñanza de destrezas gimnásticas. En ellas, «sentir» el buen apoyo de las manos, los codos «metidos» para adentro en una posición invertida o percibir el control pélvico son fundamentales.

- **Desinhibirse:** la desinhibición es producto de una progresiva confianza en sí mismo y en su grupo, gracias a las experiencias expresivas y motoras que el niño/a vayan vivenciando, reiterando y apropiándose, en una u otra disciplina. Gracias a este proceso, se va «construyendo» un cuerpo disponible, aceptado, integrado y, progresivamente, autónomo, etc. También colabora en esto la calidez y comprensión de un profesor que conozca y quiera a los niños/as.
- **Comunicarse:** exteriorizar su interioridad. Codificar y descodificar mensajes desde un lenguaje gestual y corporal que enriquece y se acompaña con el sonido y la palabra. También en la interactuación con otros en medio de un juego, poniéndose de acuerdo en alguna estrategia, etc.
- **Socializarse:** a través de intercambios con los otros, con acento en lo tónico emocional y en la capacidad de juego simbólico. También a través de las experiencias y juegos motores donde la relación con los otros y el acatamiento a las reglas es fundamental.
- **Investigar:** en su propio mundo motor, improvisando respuestas sucesivas y creando nuevas formas de relación entre el movimiento y sus imágenes, sensaciones, emociones y fantasías. También experimentando movimientos y técnicas que permitan evolucionar el espectro motor.
- **Conocerse** y conocer: de un modo más profundo y sensible la relación del proceso corporal con los otros, los objetos en un espacio y en un tiempo, uniendo el pasado con el presente a través de la evocación y discriminando fantasía de realidad. También conocerse a través de las posibilidades y limitaciones actuales experimentadas hasta el momento, así como en su competencia social, tan entramada con el juego motor y el futuro deporte a elegir.

En el siguiente cuadro, hemos tratado de establecer relaciones entre la especificidad de la educación física y la expresión corporal. Ambas tienen en común el cuerpo del niño y su motricidad; ambas trabajan con el espacio y con el tiempo; con objetos, si bien se podría decir que la pelota es un elemento más relacionado con la educación física que con la expresión corporal, y las gasas o telas en general refieren más al campo de lo expresivo.

Ambas promueven la interacción con los otros a través de la exploración de objetos que para la educación física son imprescindibles

a fin de lograr el dominio de una técnica (picar, patear); y en el caso de la expresión corporal, los objetos pueden ser usados de tres maneras: como intermediarios de una acción (estirar una tela entre dos compañeros), como mediadores de contacto (desplazarse por el piso abrazados a una pelota inflable grande, moverse en grupo detrás de una tela todos juntos), y como objetos de transfiguración para apoyar la ficción (movemos la tela como si fuera una hamaca, ¿de qué otra manera la podríamos usar?).

Con respecto a los procedimientos, ambas disciplinas utilizan en diferentes momentos la exploración, la repetición, la imitación y la posibilidad de combinar y crear.

Si bien se considera que la imitación se prioriza en la educación física, así como la creatividad en la expresión corporal, es necesario aclarar que ambas encuentran un amplio espacio en ambas disciplinas.

En cambio, sí es cierto que la expresión corporal va a preocuparse más por la sensibilización del niño, la apertura de sus emociones, por la evocación de imágenes (¿nos movemos como si fuéramos pumas en medio de la selva?; ¿cómo nos moveríamos al recordar el calor que sentimos ayer durante la excursión?) y el registro individual, único, de un estilo de movimiento que no busca copiar ni aprender técnica alguna.

A modo de cierre

Podemos sintetizar que si bien cada disciplina tiene sus diferencias y especificidades, también sus campos de encuentro se complementan y enriquecen.

Patricia Stokoe (1974) solía decirnos: «el cuerpo es como un violín. El violín es un instrumento que es necesario cuidar y afinar al igual que el cuerpo». Esta frase encierra la complementariedad de ambas miradas: para comenzar a comunicarse a través del movimiento hecho danza no es necesaria ninguna técnica, pero con el tiempo si el niño o el adolescente quieren usar mejor el espacio abriendo y cerrando su cuerpo, combinando un salto y un giro, va a ser necesario incorporar lo técnico, es decir, la mejor manera de hacerlo.

Relación y conocimiento con

Educación Física

Expresión Corporal

el propio cuerpo

los objetos — en relación con — los otros

en

un espacio y en un tiempo

a través de...

- posiciones
- movimientos
- detenciones
- desplazamientos

Educación Física

Enfatiza –desde una mayor preocupación por las Técnicas Motrices y sus combinaciones creativas–:

- Las habilidades motrices, acuáticas y campamentiles.
- Las posibilidades adaptativo-motrices para realizar destrezas (gimnásticas, atléticas, deportivas y/o cotidianas) en un futuro próximo.
- El desarrollo de las capacidades motoras (coordinativas y condicionales) acordes al nivel madurativo (coordinación, equilibrio, puntería como componentes de la precisión y el ajuste).
- La vivencia de juegos motores y la construcción y aceptación de las reglas.
- La progresiva introducción al:
  - cuidado del propio cuerpo;
  - al mundo del deporte y de la gimnasia;
  - la autogestión de modos de recrearse

Apunta al Deporte y la Salud

Expresión Corporal

Enfatiza –desde una mayor preocupación por el registro subjetivo de sensaciones, emociones e imágenes–:

- La sensopercepción del cuerpo (su adentro y su afuera).
- Las habilidades expresivas para gozar de un modo no-verbal la posibilidad de transmitir estados de ánimo, de improvisar situaciones de juego del «como si», de «Danzar la propia danza»...
- La evolución de imágenes y/o situaciones desde el propio estilo de movimiento.
- La vivencia de las calidades de movimientos (fluir, flotar, sacudir, golpear...).
- El «moverse como si» así como la «transfiguración de objetos y situaciones» (capacidad simbólica de juego).
- El juego atraviesa la expresión corporal a modo de intercambio, fiesta, encuentros y desencuentros con el objeto, con los otros, básicamente por el simbolismo y la ficción.
- La progresiva introducción al mundo de la danza en sus diferentes manifestaciones y su relación con otras formas artísticas: teatro, mímica, pintura, escultura, música, literatura.

Apunta al Arte

Aportes del enfoque psicomotor y del enfoque pedagógico sobre las actividades corporales, específicas de la educación física y de la expresión corporal

Hablar de actividades corporales implica recordar al *cuerpo*, al *movimiento* y al *juego* como trípode de valores que atraviesan toda la vida del Nivel Inicial, especialmente la del Jardín Maternal.

El enfoque psicomotor presupone definir primero la psicomotricidad. Si bien ya hemos hablado de este tema en capítulos anteriores, vale la pena volver a definirla:

La psicomotricidad: es la disciplina que estudia al hombre desde una articulación de ciencias como la neurología, psicología y sociología, decodificando el campo de significaciones que el cuerpo y el movimiento generan a modo de señales de su salud, desarrollo, aprendizaje, inserción social, marginación, etc. (Chokler, 1988).

Es un lugar de intercambio de diferentes aportes científicos, a la vez que un espacio interdisciplinario cuyas rectas y diagonales se anudan alrededor de un protagonista: el cuerpo. Es decir que procura recuperar el lugar del cuerpo como unidad desde una visión integradora. Un cuerpo que sucesivamente fue negado, reprimido, mercantilizado, instrumentalizado y al que se busca ahora reconocer como un cuerpo que se vive y no que se posee

Un cuerpo deseo, emoción, palabra, interacción con otros; un cuerpo que es la resultante de las condiciones de vida, de las relaciones económicas, de los valores y creencias religiosas, del desarrollo tecnológico y científico y del poder de la clase social y del grupo en el cual se desarrolla (Wallon, 1976).

La Práctica Psicomotriz Educativa rescata concepciones teóricas sobre el desarrollo, funcionalidad y la maduración de los procesos perceptivo-motores en articulación con los procesos afectivo-emocionales, comunicativos y cognoscitivos.

A partir de esta introducción, cabe preguntarse, ¿debemos hacer una práctica psicomotriz en los Jardines? La respuesta es no; sólo debemos tomar algunos aportes que hemos reunido bajo el nombre de «enfoque psicomotriz» sobre nuestras prácticas. Aportes que podrían resumirse en una amplitud y sensibilidad en la mirada del docente, sobre todo en el Jardín Maternal.

Estos aportes podrían expresarse a través del siguiente listado:

- La Teoría de la Doctora y Pediatra Emmi Pikler (1969), que se basa en la conveniencia del juego espontáneo y en la exploración y el juego de cambios posicionales entre el estar acostado, sentado y parado: estas posiciones intermedias sólo pueden ser reconstruidas por los niños jugando libremente en un espacio seguro pre-organizado por el docente. Este aporte no se contradice actualmente con la posibilidad de alternar momentos de juego «espontáneo», autónomo de los niños, con las «propuestas lúdicas» planificadas por el docente.
- La construcción de «espacios lúdicos» seguros, continentes y desafiantes a la vez, que en el Jardín Maternal tomarán la forma de «corralitos», cuyos barrales de madera no son para limitar, sino para habilitar al pequeño a apoyarse y así construir su verticalidad; se encuentran situaciones riquísimas a partir de las semiposiciones de arrodillado, semiarrodillado, acuclillado, parado, etc. En el Jardín de Infantes, el corralito o espacio lúdico se traduce a una preparación del docente del patio o sala donde los más grandes se mueven, teniendo en cuenta posibilidades de libertad y momentos más coordinados desde el docente.
- La adecuada selección de materiales según el nivel del grupo: en el Jardín Maternal se priorizan los elementos blandos, sonoros, por sobre todo prensibles, de tamaño pequeño a mediano, de acuerdo al tamaño de la mano de los pequeños, pero nunca tan chicos como para resultar peligrosos. En el Jardín de Infantes los materiales pueden variar en tamaño y en posibilidades de mayor desplazamiento por el espacio. Sin embargo, las pelotas no deben ser muy chicas, porque la coordinación fina del niño no está preparada para tomarlas.
- En ambos ciclos, se aconseja alternar propuestas donde los niños puedan elegir —palabra clave para este enfoque— entre más de uno o dos elementos, para decidir el inicio de sus juegos, con propuestas donde exista un solo material, para profundizar su exploración.
- La importancia de la observación sensible del docente y su registro. Registro no sólo de las acciones que realizan los niños, sino también registro de su propia «resonancia» ante el juego de cada niño. Desde esta actitud, de dejarse resonar, de ponerse en el lugar de un niño ante un determinado desafío, es que el docente puede ablandar tanto como ajustar su mirada y su posible intervención en la actividad de los niños.

- En relación con esta observación, se busca desde este enfoque un estilo de intervención de tipo «indirecta» o de «acompañamiento», por la cual el docente está cerca y disponible, pero no corta ni abruma a los niños con consignas brotadas de su propia creatividad. Es más, su creatividad puede nutrirse si observa con mayor detención el momento de juego espontáneo de los niños y del grupo en el que conviven.

Otros conceptos que vienen a enriquecer nuestra práctica docente, ya sea como maestros/as de sala o como profesores especiales de educación física y/ o de expresión corporal, desde este enfoque son:

- La posibilidad de distinguir y reflexionar desde la práctica entre el «esquema corporal» y la «imagen de sí» (concepto más integrador que el primero, ya que incluye las fantasías o «fantasmas» que siente un niños acerca de sí y de su cuerpo).
- La expresividad lúdica y la disponibilidad corporal ya sean del niño o del docente, de los cuales ya hemos hablado en el Capítulo 1.
- Las «tendencias de juego», relacionadas con la temporal motivación propia de cada niño al seleccionar un material de juego, un juego, como «meter y sacar», entrar y salir, taparse y destaparse. Situaciones que perduran durante determinado tiempo, hasta que, sintiéndose el niño confiado y saciado en los descubrimientos hechos, pasa a otra tendencia o a una variación sutil de la misma, como: meter y sacar sólo determinados objetos, o en un determinado orden; entrar y salir de una caja, de un túnel, pero permitiendo la compañía de otro compañero/a; entrar y salir de diferentes sectores y elementos de mayor a menor espacio, con mayor a menor claridad... ¡Y acompañados!
- Las «etapas» por las que generalmente pasa un niño durante una determinada tendencia de juego. Estas son: exploración, descubrimiento, reiteración, práctica y variaciones sobre la misma, combinaciones de un determinado logro con un objeto que se realizan agregando otro nuevo (como, por ejemplo, un bastón o cuerda para acercar o empujar una pelota).
- Los organizadores del desarrollo psicomotor son esquemas que organizan el desarrollo psicomotor de los niños/as: el a*pego,* fuente de toma de confianza y seguridad en el bebé que lo habilita a ir «despegándose de la figura maternante», en este caso, del docente a cargo de la sala, para comenzar con la e*xploración y el juego,* caracterizada por el progresivo alejamiento del niño en

> la búsqueda de su independencia a través de la manipulación de los objetos y la comunicación con otros pares en el entorno. Paralelamente, a través de la actividad, se van desarrollando de manera entramada, el *tono*, el *equilibrio* y la *postura.* Todos estos organizadores están atravesados por la *comunicación* y el *orden simbólico*, referido a los efectos del entorno familiar y social.

Estos aportes ayudan a «leer» muchas acciones y actitudes de los niños/as, no sólo del Jardín Maternal, sino también de los del Jardín de Infantes. ¿Acaso a algunos niños de 5 y 6 años no les cuesta comenzar a confiar, es decir, desplegar la figura de apego, en el docente? ¿Y luego de lograrlo, no vemos cómo, en mayor o menor medida, se van reasegurando para comenzar una etapa más independiente?

Algunas características córporo-motoras relacionadas con la expresividad lúdica de los niños del Nivel Inicial

En colaboración con DIEGO LARRIGAUDIERE y RUBÉN ODDO

A modo de introducción

La cotidiana necesidad de organizar propuestas educativas para los niños y las niñas nos pone a los docentes frente a la urgencia de saber «qué hacen», «qué saben», «cómo son», «qué piensan». Nos inquieta conocer e ese «otro» y a veces nos angustia. No es sólo en problema de la educación, sino también de la pediatría y la psicología, para poder comprender, orientar o re-orientar las cuestiones del desarrollo general.

Es entonces que estamos en presencia de los «perfiles de edad», tan ansiados por muchos y tan discutidos por otros.

Por considerar sólo un ejemplo, podemos citar la incansable tarea de A. Gesell, quien desde los años 20, trabajaba desde la observación y también desde la experimentación, para elaborar estos perfiles de edad y así saber que los de un año son de este modo, los de tres años, de este otro, etc.

Sin embargo, si bien con más de cien años de investigaciones, ya son muchos los saberes disponibles sobre los niños, creemos necesario advertir sobre algunas cuestiones.

La primera es que, para poder conocer al niño, nosotros construimos, antes que nada, *nuestra forma de mirarlo.*

Esto determina en gran medida lo que vamos a advertir en él.

La mamá «sobre protectora» ve a su niño débil e inseguro, el niño recibe esa mirada y actúa en función de eso para conseguir ser aceptado.

El papá deportista ve a su hijo como futuro campeón, y como tal lo sobre exige.

Un maestro algo rígido verá a un niño participativo como un impertinente.

Y así los ejemplos se suceden. El niño crece bajo el amparo de nuestra mirada.

De esto se desprende la segunda cuestión, que es la necesidad de revisar la manera en que nosotros construimos esa mirada, para tener justamente más objetividad, tomar distancia y no convertir al niño solamente en el sujeto que queremos ver.

Para poder pensar en «perfiles», hay que incluir el concepto de diversidad, tanto desde lo madurativo como desde lo sociocultural. Puede que un niño de tres años pique con agilidad una pelota y uno de cinco no lo haga. Hay adultos que no saben andar en bicicleta y niños de cinco que andan a caballo. Los sujetos crecen y se desarrollan en ambientes físicos y sociales diversos y eso condiciona su modo de «estar en el mundo». Es necesario que nosotros podamos albergar en nuestro pensamiento esta heterogeneidad como riqueza, sin buscar en vano una homogeneidad que es abstracta...

Las siguientes frases servirán como ejemplo de dicha falsa homogeneidad:

- «Al año, los niños "hacen como que saltan" focalizando más el esfuerzo desde los hombros que desde los pies.»
- «A los dos años, los niños saltan en dos pies en el lugar, flexionando un poco las rodillas y despegando apenas los pies del suelo.»
- «Y así sucesivamente, hasta los cinco años; los niños saltan en dos pies en el lugar y avanzando con rapidez, con ayuda del impulso de sus brazos. Saltan en un pie pero no por mucho tiempo. Les cuesta, o directamente no pueden saltar alternando el peso sobre uno y orto pie en el lugar.»

Este tipo de listas —que podrían ser interminables— son de utilidad, sobre todo a modo de guía para los jóvenes docentes que recién se inician; o para aquellos otros, con mucha experiencia en una determinada sala, pero que, por cambios institucionales, se encuentran frente a una nueva, con exigencias completamente distintas —como por ejemplo, el pase de un docente de sala de 4 y 5 años a una de dos años—.

Buscando espejar la heterogeneidad ya mencionada, es que hemos preferido, en este libro, compartir con ustedes observaciones acerca de algunas de las características de la motricidad y de la expresividad lúdica de los niños de ambos ciclos del Nivel Inicial, en una forma

narrativa, contextualizada, incluyente de las diferencias individuales en relación con la intervención docente.

Para ello recurrimos a diferentes personas, como, por ejemplo, a una madre, a una practicante del Profesorado de Nivel Inicial que está haciendo sus primeras observaciones, a un joven profesor de educación física y a una docente que estuvo muchos años en sala de 4 años y ahora está con los pequeños de 1 año, para que narren algunas situaciones observadas por ellos, en distintos Jardines, de las cuales se infieren diversas características expresivo-motrices.

Observaciones y reflexiones en referencia al vínculo con el docente

Sala de niños/as de tres a 12 meses

Facundo, profesor de Educación Física con estudios en Psicomotricidad, observa durante varias semanas las actividades de estos pequeños en relación con las propuestas docentes, en dos salas de dos Jardines Maternales.

Relata que, si bien ambos Jardines son estatales, ambos tienen un amplio surtido de materiales para favorecer el desarrollo motor de sus alumnos.

Sin embargo, la formación de una de las docente —María F. — difiere de la otra —Agustina— en referencia con la especificidad que hace al Jardín Maternal así como con relación a sus biografías profesionales.

Las propuestas de Agustina se caracterizan por el cuidado en la preparación de espacios lúdicos bien seguros, en los que se distinguen la horizontalidad de un piso de goma, firme pero blando a la vez, rodeado por dos paredes, un banco largo y fuerte y parte de un barral de madera.

Los bebés expresan bastante soltura y muestran diferentes cambios de posiciones y desplazamientos (girar de acostado dorsal a ventral, arrastrarse, pasar a la posición de gateo y, sin gatear, balancearse cuando desean alcanzar un objeto o acercarse a explorar la verticalidad que rodea este espacio, lo que les permite acuclillarse y comenzar a pararse).

El resto de la sala la ocupan las cunas y el sector de cambiado.

Agustina, llegado el momento de juego, ubica a los más chiquitos de espaldas sobre el piso de este dispositivo o «corralito» y ubica

pocos pero adecuados objetos de exploración y juego cerca de ellos. Los bebés se desplazan de muchas formas y juegan con ellos. Algunos no aceptan estar acostados y se dan vuelta rápidamente o lloran para que los saquen de allí (probablemente, están acostumbrados por su familia a otro tipo de posición y la maestra lo respeta).

María F., en cambio, sin una formación específica, ubica a los niños cercanos a los 5/6 meses en posición sentada, aunque algunos no estén maduros para mantenerla. Por eso los apoya contra almohadones que los rodean impidiéndoles la exploración e incluso dejando que se vayan torciendo. Algunos protestan y otros pequeños se duermen.

Características

Niños/as de tres meses a un año

Los niños en esta etapa aprenden por sí mismos a pasar de posición en posición a través de distintas estrategias motoras (desde estar acostados boca arriba, semi-ruedan a uno y otro lado, ruedan boca abajo, hacen fuerza con ambos brazos. ya sea para arquear la columna y elevar el mentón como para empujarse hacia atrás y sentarse sobre los talones, etc.) (Pikler, 1969).

El docente no tiene que enseñarle a posicionarse ni a moverse, ya que todo niño puede lograrlo naturalmente a través de una exploración autónoma, la cual lo habilitará a ir construyendo un estilo armónico y fluido de moverse, así como le proporcionará un conocimiento práctico del espacio, de los riesgos posibles, etc. Lo cual favorecerá la toma de decisiones, el desarrollo de la propia iniciativa para resolver problemas y de su autonomía.

El docente «sí enseña» —en un sentido amplio— al organizar un espacio lúdico. Espacio que debe ser seguro, continente y, a la vez, desafiante, con una horizontalidad firme, para no resbalar, y un contorno vertical fuerte (barrales de madera del tipo utilizado en los corralitos, bancos suecos y/o de cocina) para permitir a los niños la construcción de la posición de parado, así como otros desplazamientos en la verticalidad.

El docente también enseña cuando selecciona los materiales lúdicos adecuados a las diferentes etapas de juego por las que van pasando los pequeños: objetos prensibles para agarrar, chupar y morder, de goma o tela, sonajeros, ositos de peluche —preferentemente «panda», en los que el contraste de colores, blanco y negro, es mejor percibido—,

envases medianos, pequeños y grandes para meter y sacar cosas, desniveles formados por alfombras o colchonetas enrolladas para subir o bajar, telas transparentes para jugar a esconderse y aparecer sin miedos, etc.

Estos ejemplos dan cuenta de las muchas actividades que pueden desplegar los niños en forma espontánea, siempre y cuando se encuentren en una posición cómoda, estable, a la que hayan llegado por sí mismos, una posición que les brinde seguridad a la hora de manipular objetos.

Vale reiterar que a estas posiciones «cómodas» cada niño llega por sí mismo, y no porque el adulto lo haya forzado, colocándolo antes de tiempo en alguna de ellas.

Así, los niños acostados panza arriba gustan de mover las manos, exploran las posibilidades de contacto y separación de los dedos y aprecian jugar con el adulto; todas estas actividades pueden llevarse a cabo acompañadas con canciones y rimas como:

«Qué linda manito que tengo yo,
qué linda manito que dios me dio.»

«Saco una mano, la hago bailar,
la cierro, la abro y la vuelvo a guardar.»

«Cinco lobitos tenía la loba.
Cinco lobitos
detrás de la escoba.
Cinco tenía,
cinco criaba
y a todos los cinco
caricias les daba.»

Más tarde juega con sus pies y específicamente con los dedos gordos de los mismos, a los que agarra con sus manos.

Paralelamente, el docente a cargo podrá acompañar esta evolución proponiendo «juegos corporales», al decir de Daniel Calmels (2004).

Estos juegos tienen su origen en el primer espacio lúdico creado entre la madre y el niño.

El juego de las «escondidas», «cuco», etc., nombran un «formato», según Bruner (1984) basado en la alternancia de desaparecer para volver a aparecer, ya sea detrás de las manos o debajo de una tela, o debajo de una mesa.

Esta actividad, con variaciones de forma, aparece a lo largo de toda la vida del Jardín Maternal. Puede ser iniciada por el docente y seguida, imitada por los niños o al revés.

Más adelante, en las salas de 4 y 5 años, este formato se convertirá en el juego tradicional reglado, donde los niños que se esconden deben tratar de tocar «la piedra» sobre la cual el perseguidor cuenta hasta una cifra a convenir antes de salir a atraparlos. «*10, 20, 30... Punto y coma, el que no se escondió se embroma*», dice una de las rimas que se grita después de contar anunciando el inicio de la búsqueda de los escondidos.

Volviendo a los más pequeños, alrededor de los 6 a 8 meses, retoman el juego del aparecer y desaparecer desde la posición sentada y en interacción con otro niño o adulto.

Las cortinas realizadas con telas semitransparentes u opacas con «ventanitas» (agujeros hechos por el adulto) le permitirán enriquecer esta disposición hacia la escondida y reencuentro.

Sala de un año a un año y medio

La experiencia de Olga

Un Jardín privado ha permitido a Olga, una mamá ecuatoriana recién llegada al país a principios de mayo, acompañar a su hijo Gabriel de un año y tres meses de edad durante su posible adaptación a esta sala, a pesar de haber finalizado el período de inicio en dicha sala. Este Jardín está ubicado en la zona de Olivos y se lo reconoce como una institución abierta, humanista, exigente con el nivel de capacitación de los docentes, al cual concurren niños y niñas de una clase media-alta.

Al entrevistarla una semana después, ya relajada por la lenta pero progresiva integración de su hijito, nos cuenta su sorpresa acerca de todo lo que pueden hacer los niños de esta edad al estar con otros en un espacio continente, con desafíos adaptados a las posibilidades de su edad y con un docente especializado y sensible.

Lo primero que vio fue la diferencia en cantidad y calidad de desplazamientos desplegados por algunos de los pequeños que habían comenzado en el Jardín desde el principio, en comparación con los de su propio hijo.

Sus niveles de confianza en la docente parecían traducirse en ellos mismos y esto los habilitaba a explorar los objetos y combinarlos entre sí, mientras otros niños se quedaban como «clavados»

en la elección de un mismo objeto más tiempo, y dos de ellos, por ejemplo, miraban desde diferentes distancias a sus compañeritos acercándose sólo de vez en cuando.

Los más confiados podían «dar» un objeto, pero con su actitud y su mirada parecían expresar que esperaban que se los devolviesen; otros, en cambio, se resistían a que les quitaran o a compartir un juguete.

Con respecto a las posiciones, Olga notó en su hijo una manera de caminar un poco más tensa, como de robot —que nosotros llamamos «desplazamiento por hemi-cuerpos»—, en comparación con otros que parecían caminar con más soltura y menos caídas, incluso llegando a corretear en pequeños tramos. Muchos niños, incluido Gabriel, comenzaron a gustar de reiterar el juego de «dejarse caer» de cola o de panza sobre la colchoneta «gorda» desde la posición de parados en el suelo. Los más audaces subían a un cajón, silla o escalera de goma dura sin ayuda, pero después... ¡no se animaban a saltar desde esa altura, bajando sentados o de «panza»!

Sin embargo, muchos niños parecen querer «saltar en el lugar», como pichones que aún no se animan a volar.

Nos contó que su hijo, si bien se fue integrando en poco tiempo, tuvo dificultades de comunicación con otros niños. Ella creía al principio que se debía a las diferencias en el acento al que estaba acostumbrado a escuchar, pero también comprendió que había diferentes niveles de «habla» en el resto del grupo: a algunos no se les entendía nada, otros hablaban a media lengua y otro usaban «palabras-frases».

Notó fuertes diferencias en la motivación y en el tipo de desplazamientos cuando la docente rearmaba la sala con obstáculos para meterse y salir, desniveles para trepar y bajar o planos inclinados como toboganes.

Algunos parecían «comerse el espacio glotonamente», otros observaban, otros —entre ellos su hijo— se interesaban por una actividad como meter y sacar bolsitas de una caja o meterse y salir de otras cajas sin tapa ni base.

Reiteraban y disfrutaban sin cambiar de juego; tres niños se sentaban más alejados, uno de ellos siempre permanecía en el mismo rincón y se rodeaba con una frazada doblada, como si fuera su «fuerte» o su protección, quedándose sin participar en otras actividades.

Otro juego que concitó la atención de todos, de diferentes modos, fue el relacionado con esconderse y «reaparecer». Algunos preferían

que la maestra se ocultase tras una tela transparente, detrás de la cual podían seguir viéndola, pero no se dejaban ni tapar ellos ni esconderse, preferían mirar a los demás. Otros, entre los cuales estaba Gabriel, gustaban de compartir el esconderse junto con la maestra, mientras unos pocos se tapaban solos y se encontraban cuando la docente les retiraba la tela para descubrirlos con un «¡Acá está!». «¡Acá está Miguel!» o «¡Acá está Dolores!».

Finalmente, ya no en forma presencial, sino en su propia casa, Olga fue notando como Gabriel comenzaba a «bailar» con ciertas músicas. Generalmente, se balanceaba como cambiando de peso de uno a otro pie, movía la cabeza a un lado y al otro lado y aplaudía, pero no se desplazaba, parecía estar fijo en un lugar.

Luego, en el video pasado en la reunión de padres, observó que la mayoría de los compañeritos de Gabriel se movía de forma parecida, los más chiquitos rotaban sobre las rodillas sin moverse lateralmente ¡y algunos de los más grandes agarraban a otros nenes o nenas para bailar juntos! Otros, como siempre, miraban, aunque la música parecía «metérseles» por el cuerpo imperceptiblemente.

Cristina y los nenes de un año

Cristina es una docente que durante los últimos 4 años estuvo a cargo de la sala de 5 años; al comenzar este año, la dirección del Jardín le comunico que estará a cargo de la sala de un año. Para Cristina fue una sorpresa, y se sintió muy insegura frente al desafío de estar con niños tan pequeños. Pensaba ¿qué voy a hacer con ellos? ¿Qué actividades voy a planificar? En estado de incertidumbre, fue a hablar con una maestra que estuvo en esa sala durante varios años. Ella le aconsejó que, antes de planificar, se tomara tiempo para observar y registrar todas las cosas que podían hacer los niños a esa edad.

Cristina, con el cuaderno y la lapicera en mano, fue a la sala de los niños de esta edad y observó por varios días al grupo, también fue a la casa de una amiga que tiene un bebé de esa edad y observó cómo se movía, a qué jugaba, cuáles eran los juegos preferidos. Después de todo lo observado y registrado, fue a buscar información en la bibliografía sobre el tema. A continuación, compartiremos parte de lo observado por ella:

Los niños disfrutaban de realizar y reiterar un movimiento aprendido recientemente como, por ejemplo: arrodillarse, pararse y caminar unos pasos, para luego agarrarse de algún lugar firme. Otros todavía no se animaban a soltarse, y experimentaban quedarse parados sin agarrarse, tratando de buscar el equilibrio estático, jugando a subir y bajar su cola cuando se sentían inseguros. Joaquín se pasó un largo rato caminando unos pasos y cayendo sentado de cola al piso. Los más arriesgados comenzaron a correr, mostrando cierta rigidez, parecidos a un robot, de un lado al otro de la sala.

Otra acción que se repite mucho es rodar sobre el piso y en planos inclinados formados por colchonetas. Sin embargo, Mati, el hijo de mi amiga, que recién cumplió el año, camina con apoyo lateralmente y sólo en muy pocas ocasiones camina unos pasos y se vuelve a agarrar.

Todos se integraban cuando la maestra los propuso jugar con pañuelos, a aparecer y desaparecer, ocultándose detrás de un pañuelo o tapándose la cara con las manos.

Luli y Tomás, en un rincón de la sala, habían juntado varios bloques de goma espuma y los arrojaban con ambas manos lo más lejos posible. Después de arrojarlos todos, comenzaron a patearlos como pelotas. En el patio del Jardín, a la mayoría les gusta trepar escaleras del tobogán, de no más de tres escalones, todavía sin alternar los pies, y soltarse deslizándose por el mismo.

Otros, en cambio, se pasaron un largo rato subiendo al banco de madera y bajando de panza o sentados; todavía nadie se arriesgó a saltar de frente sobre las colchonetas que rodean al banco.

Todos, en algún momento del horario de patio, jugaron a meterse y salir de huecos de la trepadora. Les gustaba mucho encontrase con otros al entrar y salir de los huecos. Felipe y Santi, haciendo mucha fuerza, arrastraban neumáticos de diferentes pesos y tamaños de un lado al otro del patio.

Cada vez que la maestra ponía música en la sala, comenzaban a bailar al ritmo; observó que se desplazan muy poco al bailar, sacuden el cuerpo, hacen cambio de peso de un pie al otro, y realizan balanceos. También descubrió que reaccionan más a los ritmos «movidos», como el carnavalito, un valsecito, un Twist, que a la música lenta y suave.

Algunos imitaban de manera simultánea lo que la maestra u otro niño hacían durante el baile. Cuando llegaba la hora de la siesta, después de almorzar, todos se recostaban en las colchonetas

y la maestra les cantaba una canción para jugar a tocarse las diferentes partes del cuerpo; a muchos todavía les cuesta diferenciar las distintas partes de su propio cuerpo. Algunos, que no tenían muchas ganas de dormir, disfrutaban de buscar posiciones invertidas en cuadrupedia alta con la cabeza baja, levantando algunas de sus piernas o jugando a los elefantes...

A partir de estas observaciones y de investigar en la bibliografía sobre las características generales de los niños a esa edad, Cristina fue proponiendo distintas actividades para el período de inicio y planificando distintas secuencias didácticas para los primeros meses del año. Para lo que tuvo en cuenta que los pequeños pueden aprender más y mejor si:

- No se espera que acepten una propuesta grupalmente; por el contrario, es necesario respetar sus ritmos individuales y sus tendencias de juego, para acompañarlas e ir sugiriendo acciones variadas o nuevas a partir de lo que se va observando.
- Los pequeños desarrollan un abanico de posibilidades motoras, tanto manipulativas como referidas a la motricidad gruesa, es decir, de grandes movimientos o desplazamientos, si el docente va re-estructurando el espacio lúdico, algunas veces dejándolo totalmente vacío para que puedan desplazarse libremente por el piso y con materiales que puedan ser arrastrados, arrojados, empujados. Otras veces, con sectores donde se encuentren distintos tipos de materiales que llevan más a la manipulación y a meter-sacar, encajar, entrar-salir, etc. Y finalmente, construyendo dispositivos de juegos de subir-bajar, trepar, deslizar o saltar que los habilitan a ir organizando su espacio más allá de la horizontalidad.
- La docente tiene en cuenta que reiterar algunas propuestas permite a los niños apropiarse de actividades y sentirse seguros de sus logros progresivos. No apurarlos no significa repetir siempre la misma propuesta, sólo darles un tiempo para recordar lo ya vivenciado y, a la vez, ir incluyendo variaciones, complejizaciones que desafíen sus potencial lúdico-motor.

En resumen, teniendo en cuenta las observaciones de Olga, la mamá de Gabriel, y las de la maestra, Cristina, como «representantes» de los niños/as de un año aproximadamente, vemos que, en general, pueden llegar a adaptarse a un nuevo ambiente donde encuentran a

otros diferentes a ellos con los que tendrán que aprender a convivir, oponiéndose o compartiendo. Pueden mejorar el conocimiento incompleto de su esquema corporal y darle progresivamente a su modo de caminar —aún un poco rígido— más soltura; de paso, podrán ir vivenciando situaciones de equilibrio-desequilibrio que los ayudarán a cuidarse mejor, en función de sus posibilidades y posibles limitaciones pasajeras. Necesitan sentirse capaces de vencer obstáculos, lo que redundará en su auto-confianza y, paralelamente, comenzarán a gozar de mini-situaciones grupales —incluyendo a sus maestros—, a través de juegos de rondas, de construcción y de persecución, es decir, manchas sencillas donde el docente es el primero en perseguirlos —aunque nunca los atrape— y, a la vez, se dispone a ser perseguido por el grupo... y a dejarse agarrar.

¿Cómo se mueven los más pequeños y qué pueden llegar a aprender acompañados por un buen docente?

Síntesis Nº 1

En resumen, los niños hasta los 2 años viven una etapa donde su cuerpo se puede caracterizar como «un cuerpo de relaciones» (Levy, 1980); esta etapa de progresiva autonomía puede llamarse la fase de «explosión motriz».

El juego se realiza inicialmente a nivel del piso y el niño utiliza e inviste solamente partes del espacio. Llenar y vaciar, con variaciones, es una de las actividades preferidas.

Estos niños necesitan objetos intermediarios de la acción para que los ayuden a conquistar todo el espacio, aprendiendo así a descubrir a otras personas y objetos de la sala. «Investir todo el espacio representa simbólicamente ser aceptado en el espacio de los demás y aceptar a los otros dentro de su espacio» (Lapierre y Aucouturier, 1977).

Van aprendiendo a deslizarse por un tobogán o plano inclinado en diferentes posiciones, siendo la más audaz la de cabeza para abajo. Igualmente, algunos/as niños/as aún se deslizan en forma poco fluida.

«Cada logro se consigue en fases sucesivas, según el ritmo siguiente: el niño explora una posibilidad, tantea, repite incansablemente su intento hasta lograr el éxito. Una vez que ya ha alcanzado determinado progreso parece desinteresarse y parte hacia nuevas exploraciones» (Levy, 1980).

En esta etapa, comienzan a surgir imágenes como «voy en avión» o «soy un avión», moviéndose en consecuencia. Aprenden a moverse acorde a diferentes imágenes e incluso solicitan del docente objetos como telas, tiras y otros para apoyar su imaginación.

Por último, con respecto al salto en profundidad, este ha comenzado a ser priorizado, aunque a los niño/as les cuesta aprender todavía técnicas básicas, como saber caer bien, apoyando las manos delante del cuerpo en cuclillas.

¿A qué juegan y cómo se mueven los niños de sala de 3 años?

Esta es una observación que se realizó en una clase de educación física en un Jardín privado del barrio de Colegiales. Estas clases están a cargo del Prof. Carlos, que desde hace varios años trabaja en la institución. Este profesor tiene una modalidad de trabajo muy particular, por lo cual nos pareció oportuno poder compartirla.

A continuación, comenzamos con la observación de la clase:

> *(...) Carlos llegó un rato antes de la clase, comenzó a mover varios de los juegos que están en el patio, como las trepadoras, el tobogán, y hasta los bancos que están en el patio. Fue acomodando las colchonetas en diferentes sectores, trajo palanganas de varios colores, telas grandes, y elásticos anchos de diferentes longitudes, todos estos elementos los ubicó en el centro del patio. Fue a buscar al grupo a la sala, allí les contó a los chicos que en el patio había muchos elementos para jugar, que cada uno podía tomar alguno de los objetos para jugar y que luego, «entre todos», organizarían la construcción de una plaza de juegos utilizando todos los objetos de que disponían. Cuando el grupo llegó al espacio de juego, rápidamente fueron explorando los distintos elementos que allí había y descubriendo todas las posibilidades de juego que ellos ofrecían. Algunos fueron agarrando las palanganas y comenzaros a jugar a que eran sombreros o paraguas, poniéndoselos sobre sus cabezas; otros se subieron y desde allí saltaban al piso cayendo can ambos pies, o pasaban de una palangana a otra tratando de no tocar el piso. También las usaban de casita, metiéndose dentro de ellas. Matías y Lucas comenzaros a empujar las palanganas puestas boca abajo por todo el espacio, haciendo carreras. Luego comenzaron a jugar a chocarse cuando se encontraban frente a frente.*

Con las telas, rápidamente comenzaron a taparse, a hacerse capas o vestidos para las nenas; jugaban a esconderse, a los fantasmas, tratando de asustar a los otros chicos.

Guadalupe y Agustina descubrieron que podían transportarse sobre la tela por todo el patio; así, cuando «Guadalupe» se acostaba en la tela, «Agustín» la llevaba por todo el espacio, y luego cambiaban de lugares. Mientras ellas jugaban, Carlos las observaba, y en un momento intervino en el juego de ellas ayudándoles a arrastrar la tela, porque ya estaban cansadas de tirar. Fue allí donde comenzaron a sumarse pasajeros, y otros, mostrando su fuerza, ayudaban a Carlos a arrastrar la tela. Con los elásticos, surgieron distintas propuestas: unos, enseguida se hicieron vinchas y cinturones; otros, los tomaban uno de cada punta y los estiraban y se volvían a juntar (es importante que los elásticos que se utilicen sean bien anchos y de algodón, ya que este tipo de material no daña en caso de golpearles, por ser liviano y suave); algunos llevaban a su compañero a pasear como si ellos fuesen los jinetes de algún caballo, o formaban trenes, con lo que varios chicos se sumaban a la propuesta.

Después de un rato, convocó al grupo al centro del espacio y les propuso que entre todos construyan una «plaza de juegos» con todos esos materiales. Así fueron armando distintas propuestas: entre las dos trepadoras fueron acomodando las palanganas como «islas» que unían los dos «barcos piratas»; en otro sector, juntaron los bancos y acomodaron las colchonetas para poder saltar desde lo alto y caer en las colchonetas como «superhéroes»; con los elásticos, querían hacer una telaraña para pasar a través de ella —aquí Carlos tuvo que ayudarlos a atar los elásticos a los diferentes puntos de agarre disponibles—. Con las telas y el tobogán armaron, con la ayuda de Carlos, unos túneles que llevaban hasta la escalera del tobogán, y desde allí se podían deslizar por el mismo.

Una vez que todo estuvo armado y se utilizaron todos los materiales disponibles, Carlos les propuso pasar por los diferentes espacios, para lo cual les sugirió que se separasen en grupos y fueran pasando por los diferentes espacios sin acumularse todos en el mismo. Así fueron todos a los lugares que más les gustaban y comenzaron a jugar. Carlos iba anunciando los momentos de cambio de espacio así todos pasaban por todos lados.

Síntesis Nº 2

El juego se amplia, complejiza y enriquece, en la medida que los niños van desarrollando su motricidad, logrando así un mayor dominio de su cuerpo y del espacio.

Ellos/as disfrutan: saltando de diferentes maneras, esta vez de espalda, de frente, de costado, y hasta girando en el aire, aunque muchos caen de cualquier modo. Además de deslizarse por planos inclinados, han aprendido a rodar, y algunos pueden discriminar rodar con el cuerpo estirado o cerrado, es decir, «en bolita».

Sienten mucho placer tomando carrera para ser recibidos por un docente que los sostiene, o en grupo, para probar su propia velocidad. Eligen objetos a los que les otorgan diferentes significados: una colchoneta es una piscina, un río, una cama, un barco, etc.

En esta sala han aprendido el valor de enriquecer sus personajes disfrazándose y pintándose. Los superhéroes cobran un valor inusitado.

Los varones, sobre todo, han aprendido a realizar juegos de oposición, como «luchas» con objetos mediadores de contacto, como los flotadores o chorizos rellenos con medias de nylon. Muchas niñas se incorporan al mismo juego.

Ya aprendieron a jugar sin temor juegos de persecución en los cuales el niño/a disfruta siendo atrapado/a por el docente y rescatado/a por otro adulto o sus propios compañeros.

Bailan con entusiasmo ritmos y melodías ligeras y han comenzado a imitar a los bailanteros, roqueros y folkloristas de ambos sexos que miran por TV.

Sala de 4 y 5 años

Lucía y Emanuel son los coordinadores de una sala de «Expresividad lúdica», nombre que refiere al enfoque psicomotor que ellos tienen como encuadre.

El grupo, de aproximadamente 21 niños de 4 y 5 años, hace un año que está en la institución.

La sala donde juegan está organizada permanentemente en cuatro sectores (Duro, Blando, De destrucción hacia la construcción y La casita y la cotidianeidad), de acuerdo al modelo de dispositivo lúdico de Bernard Aucouturier.

Los docentes reúnen a los niños en el mismo rincón de siempre, cercano a la puerta de entrada, en el «Ritual de inicio». Este consiste

en recordar entre todos las normas que les permiten jugar sin problemas. A partir de entonces, los niños/as invaden la sala, eligiendo libremente el sector, los materiales y la actividad a realizar. Muchos, generalmente alguna de las niñas de este grupo, salen a jugar en grupo, siempre juntas, y se dirigen, para variar, al rincón de la casita y piden ayuda a Lucía para ponerle un techo a su construcción. Son detallistas y ponen reglas referidas al lugar por donde se entra y se sale, etc.

Otro grupo de niños más pequeños se dirige a la zona blanda, también llamada «de juegos de repliegue», donde suelen meter y sacar objetos pequeños de continentes medianos y grandes, como palanganas y otros. Algunos juegan con muñecos de peluche al «bebé», metiéndolo adentro de un canasto y tapándolo con alguna tela. Otros se meten directamente ellos adentro de un fuentón, e incluso llegan a taparse con otro.

Muchos varones recurren inicialmente a dos zonas distintas: a la zona dura*, donde pueden desplegar su motricidad global (trepar, saltar, rodar, etc.), y a* la zona de la destrucción hacia la construcción*, donde, una vez que Emanuel o Lucía les construyen altas torres con los cubos de telgopor, proceden a voltearlos, ya sea empujándolos con manos o espalda o pateándolos. Los docentes aprovechan por momentos a ofrecerles resistencia, por lo que los mayores más se entusiasman. Pronto este sector es visitado por otros niños y niñas, y los docentes se separan para intervenir, colaborar en otros sectores. Los juegos de ficción, liderados generalmente por las niñas, abarcan casamientos, superhéroes, cines o teatros (donde ellas son las actrices), etc.*

A diferencia de años anteriores, estos niños han aprendido a dramatizar escenas completas de algún cuento o película a la que agregan hechos y personajes imaginarios creados por ellos mismos. También utilizan los desniveles, cubos, telas y el resto de los materiales para disfrazarse y armar una escenografía para sus juegos.

Las destrezas de gran despliegue motor, como los saltos en profundidad y a lo largo, con carrera previa, son los favoritos de los varones y de algunas niñas. Han aprendido a mejorar las caídas, las extensiones del cuerpo antes de ellas, durante el primero de los saltos, y a detener la carrera sin chocarse contra ningún obstáculo como lo hacían antes.

En relación con la fase de «explosión motriz» de la sala de 2 años, en esta sala se podría hablar del comienzo de una fase «de oro», referente a la cantidad y calidad de movimientos globales y sutiles, así como

a los avances en el juego ficcional y de construcciones. En estos últimos, han aprendido a realizar producciones más altas y a jugar «a desequilibrar» y a volver a «equilibrar» sus torres, castillos, edificios, etc.

¿Cómo se mueven y qué pueden llegar a aprender los más grandes acompañados por un buen docente?

Síntesis Nº 3

En síntesis, los niños/as han aprendido y casi perfeccionado los saltos en profundidad, las caídas, los deslizamientos y giros, y disfrutan las sensaciones y emociones que estas les despiertan. Utilizan con frecuencia cuerdas, ya sea para pasar por debajo, saltar con corrida previa o hacer cinchada.

Han aprendido a realizar juegos más organizados y delimitados, respetan las reglas que ellos mismos ponen, aun más que las que pone el docente.

También comienzan a aprender a organizarse entre ellos, y desarrollan juegos que escenifican hechos sociales de la actualidad. Los superhéroes siguen en alza. Estos personajes «constituyen formidables objetos permanentes, indestructibles, y en consecuencia, muy protectores y antifóbicos» (Dolto, 1987).

La construcción de casas hechas por ambos sexos es más complicada, y han aprendido a construirlas con puertas y ventanas.

Detrás de 5 años

En síntesis, la fuerza, energía, la amplitud de sus movimientos, así como las destrezas, habilitan a los niños de 5 y 6 años a un uso y manejo más armónico de su cuerpo. Hacen una continua exhibición de las «pruebas» que han aprendido, el saltar y caer en distintas posiciones se hace desde desniveles cada vez más altos, ostentosamente, mostrándose frente a la mirada del otro.

Son frecuentes los «juegos de luchas» con objetos intermediarios, donde han aprendido a intervenir juntos varones y nenas, aunque algunas de ellas nunca «se prendan». Ellos mismos delimitan un espacio de confrontación, eligen a sus contrincantes, esperan su turno, y han aprendido, por sobre todo, a crear reglas propias y respetarlas.

Los juegos de persecución y los juegos motores en general les fascinan. El/la profesor/a de Educación Física es esperado ansiosamente. Algunos/as niños/as no aprecian estas actividades.

El juego simbólico y ficcional puede apropiarse de la sala entera, aparecen situaciones de hospitales y ambulancias, kioscos, veterinarias, etc.

A modo de cierre

Reiteramos que no podemos trabajar con «niños de libro», cada uno está marcado por el ambiente, la herencia y sus experiencias anteriores. Pero en todos los casos, un docente con sensibilidad y con recursos didácticos puede hacer que esos niños, los de su zona, barrio o ciudad, aprendan y disfruten y se construyan a sí mismos un poquito mejor, con más experiencias y valores, que como comenzaron.

CAPÍTULO 4 

La práctica docente en el Jardín Maternal y el Jardín de Infantes

En colaboración con DIEGO LARRIGAUDIERE

El docente arma rituales y rutinas, escenarios de juego; en definitiva, contextos de significación compartida entre niños y adulto que habilitan formatos escolarmente aceptados. El ritual desplegado por el docente tiene una circularidad (siempre organiza el espacio vacío, sin objetos disponibles, comienzan sacándose las zapatillas y cierra con una ronda de intercambio). A partir de entonces, el niño recorre el espacio apropiándose de la estructura profunda del juego y desplegando su creación personal a partir de ella.

La reiteración o recursividad de los formatos lúdicos que van surgiendo (taparse-destaparse, esconderse y ser descubierto, dar de comer y aceptar la comida) permite comprender y comunicarse en un proceso intersubjetivo.

Tanto Bruner (1984) como Kaye (1986) marcan la reiteración regular de rutinas que permiten al pequeño aprender el formato, o sea, iniciar un juego intercomunicativo.

Kaye agrega la importancia que estas reiteraciones (aspectos recursivos del juego) tienen en la constitución de procesos intersubjetivos de comunicación.

Los diferentes autores (Zabalza, 2000; Bruner, 1986; Vygotsky, 1933; Soto y Violante, 2001) nos hablan de que un modo de enseñanza en el Jardín Maternal lo constituye la construcción de escenarios enriquecedores, la oferta de un ambiente con oportunidades de aprendizaje, donde el docente asume el papel de «organizador» del medio

educativo social reconociendo el carácter trilateralmente activo de la institución escolar: «es activo el alumno, es activo el docente y es activo el medio existente entre ellos» (Vygotsky, 1933). En esta categoría, se incluye la selección de objetos y juguetes como modos de promover conductas lúdicas en el niño. (En este caso, destacamos el uso de juguetes o materiales «no estructurados» —como palanganas y mangueras—, denominando así a los materiales que permiten una amplia gama de juegos y un variado espectro de significados.)

> «Los juguetes cuanto más indefinidos, más posibilidades lúdicas ofrecen. Si están cargados de determinaciones aburren al poco tiempo. Creo es este sentido que hay una relación entre determinación del juguete y limitación del jugador. En este espacio-tiempo mágico se le recortan, al actor, las posibilidades de explorar las propiedades (tierras desconocidas) y sentir (se) descubridor de ellas y de sus relaciones» (Scheines, 1985).

Ejemplos de estrategias obstaculizadoras pueden observarse cuando un docente cambia los objetos con los que suele jugar el niño a cada rato; híper estimula al niño con una cantidad desmedida de objetos para jugar.

Esto marcaría la necesidad de rutinas que construyan un lenguaje lúdico entre niños y docente. Pensemos que estas rutinas o aspectos recursivos que se dan entre los jugadores son necesarios y básicos para comprenderse.

El docente entra en un «diálogo lúdico» con los pequeños, en donde el niño propone y él sigue su propuesta, la socializa, la verbaliza, la comunica a otros niños e incluso sugiere alguna variante.

En estos juegos, resulta significativo observar el establecimiento de acuerdos intersubjetivos comunicados entre los niños sin mediar la intervención directa del docente ni intercambios verbales entre los niños. Aquí el juego parece surgir por imitación visual, sin un acuerdo verbal. Se establece una forma de juego que consiste en realizar diversas acciones con las palanganas e imitarse entre sí, en la que los niños participantes comparten significados (transporte, tambores, sombreros, plataformas).

Es importante que el docente despliegue una «escucha atenta» ante las acciones de los niños. No es posible intercomunicarse si el adulto no se esfuerza por observar, interpretar, interactuar con el niño, mediando especialmente un proceso afectivo de contención y escucha.

Una nota esencial del juego (relevante en el Jardín Maternal) consiste en ser este automotivado. Si bien puede ser iniciado por otro, la motivación es siempre intrínseca, el jugar no puede ser impuesto. No se juega de verdad si no se lo desea (Sarlé, 2006).

Cuando el docente realiza propuestas de juego, las mismas pueden desencadenar o no el juego del niño. Otras veces es el niño quien inicia la propuesta. Pero es importante remarcar que, en definitiva, es el jugador quien decide cuándo, qué y cómo jugar. Es fundamental la «observación» de las actividades que el niño realiza, esta es considerada por muchos autores «como una de las estrategias docentes más adecuadas para acompañar el juego espontáneo del pequeño» (Ferrari de Prieto, 1990), además de «un momento fundamental en la enseñanza de los pequeños, para el cual es necesario formarse, ya que habilita al docente a comprender mejor lo que ve en el niño, para poder ayudarlo tomando decisiones en consecuencia. En síntesis, es necesario forjar de la observación un instrumento de nuestra propia competencia docente» (Szantó-Feder, 1996). Otras veces, su participación se refiere a la complejización de los formatos conocidos por los niños; para ello, el docente comunica dentro del marco del juego, «casi como un jugador más», aspectos enriquecedores que continúan las propuestas iniciadas por los niños (por ejemplo, cuando arman torres con las palanganas).

El adulto, cuando el niño es pequeño, participa «prestando» algunas de las características del juego. Es aquí donde podemos citar a Bárbara Rogoff (1985) cuando toma el concepto de ZDP (zona de desarrollo próximo); es allí donde el adulto ofrece un «sostén global» para el desarrollo de la actividad o la realización de una tarea. Implica un «traspaso progresivo del control», que pasa de ser ejercido casi exclusivamente por el adulto a ser asumido prácticamente en su totalidad por el niño.

Si bien advertimos que la automotivación es siempre intrínseca, hemos visto como es el adulto el que otorga, en un primer momento, el significado a esta salida del ámbito de la realidad y entrada en el ámbito de la ficción/representación.

El docente promueve la realización de un formato «haciéndolo» él frente a los niños (por ejemplo: al llevar a los otros en palangana). En aquellas situaciones en la que el docente presenta el formato del juego frente a los niños, estos participan, por momentos, realizando en conjunto algunas partes; otras veces, imitan la totalidad de las acciones. Es el caso del juego de «hacer las torres y empujarlas para que se caigan». Se hace presente la recursividad propia del juego promovida por el docente, quien reitera el formato dándole participación en

ciertos momentos a los niños/as. Hacia el final de la secuencia de reiteraciones, son los niños los que reiteran el formato completo. Esto demuestra cómo, en sucesivas reiteraciones, se hace posible la apropiación del formato por parte del niño (construcción de las torres por ellos mismos).

Otro modo de promover la realización de formatos se presenta cuando los/as docentes, haciendo un ejercicio de observación atenta, dan inicio a un formato de juego a partir de una acción espontánea realizada por los niños.

Los modos de participación que promueven la realización de formatos se podrían agrupar en:

a. Aquellos que se hacen presentes en el momento de inicio del juego (que ya se han desarrollado).
b. Aquellos modos centrados en promover la reiteración y sus variantes.
c. Modos de participación que promueven la entrada (o el enriquecimiento) al campo ficcional característico del juego: el utilizar un objeto «como si» fuera un sombrero, auto o tambor, el animizar objetos dándoles vida, el interactuar desde roles ficticios, etc.

No podríamos cerrar esta observación sin mencionar la importancia del sostén por parte del docente durante el juego. Entendiendo el apego como Bowlby (1951) lo describió diciendo: son aquellas conductas por las cuales el niño logra mantener a un adulto significativo a una distancia adecuada.

«Aquí también hay un aprendizaje de la función y es evidente que ésta se va desarrollando hacia aquellas personas con las que tiene más interacción o que le brinden las respuestas específicas más cálidas y adecuadas» (Bowlby, 1951). El niño puede conectarse y explorar su medio sólo en la medida en que el exceso de emoción y ansiedad puedan ser neutralizados con el apego.

Esta noción de «distancia» es fundamental para la comprensión del vínculo de apego. La distancia es diferente en cada circunstancia y en cada sujeto. Es necesario entender que el vínculo de apego compromete, aunque de manera asimétrica, tanto al niño como al adulto.

La modalidad educativa favorece u obstaculiza el desarrollo del niño, y la organización del entorno —material y relacional— incide en la tarea educativa. El accionar educativo media entre el sujeto y el mundo

externo. La posibilidad de que el niño sea sujeto de su propia acción, aprenda y se desarrolle de manera saludable depende no sólo de sus potencialidades, sino también de las intervenciones, de las propuestas, de la organización del entorno facilitador que le brinden quienes se encarguen de su educación, tanto a nivel familiar como en el ámbito institucional donde los niños se socializan y se educan.

Creemos fundamental tener en cuenta, en el desempeño del rol docente de Jardín Maternal, la «biografía lúdica» que posee cada uno en su formación (aspecto de la formación no tenido muy en cuenta). Llamamos «biografía lúdica» al entramado tónico-emocional que se va construyendo a través de todas las huellas de placer o displacer producidas durante los momentos de juego desde la primera infancia. Estas huellas influirán sobre la disponibilidad del adulto, devenido docente, para disfrutar y valorar desde sus propias vivencias, el juego de los niños y el jugar con los niños.

> «Suele darse una cierta contraposición entre lo que declaramos (nuestras ideas en torno al juego) y lo que hacemos (nuestra forma de intervenir en el juego). Son dos discursos contrapuestos, por un lado, a nivel teórico, el juego aparece como un aspecto fundamental para el desarrollo integrado del niño y para la ampliación de su experiencia, y por el otro lado, en la práctica, el juego se convierte en un recurso que utilizamos (o dejamos que se produzca entre las actividades planificadas» (Zabala, 1990).

Creemos primordial que cada docente pueda conocer los marcos teóricos que fundamentan su práctica (sobre todo en relación al valor del juego para el desarrollo el niño), y así rejerarquizar el lugar del mismo en la educación infantil.

La práctica docente referida a lo córporo-motor debería caracterizarse, en ambos ciclos del Nivel Inicial, por la construcción de contextos de significación compartidos entre niños y maestros, en los cuales las propuestas se correspondan con las posibilidades socio-motrices e intereses de cada grupo y de cada niño dentro de ese grupo.

Propuestas enmarcadas por momentos de «inicio» y de «cierre» que, a modo de rituales, van preparando o recordándoles a los niños lo que se puede hacer y lo que no, así como les va preanunciando la finalización de la propuesta que puede terminar con una relajación activa o con una conversación, reflexionando sobre lo vivenciado cuando esto sea posible.

Propuestas atravesadas por el juego, por el protagonismo de los niños y por una sintonía compartida por parte del docente.

Propuestas que permitan la reiteración del placer de lo ya vivenciado y conocido, así como la novedad de una variación incluida por el docente ya sea a nivel espacial, objetal o en la dinámica del grupo.

Ejemplos de esta dualidad «reiteración/variación o complejización» se refleja en las secuencias planificadas en los capítulos siguientes.

Pero esta práctica necesita de una buena capacidad de observación por parte del docente. Esta observación y su registro le habilitarán a comprender mejor la dinámica de cada grupo así como la individualidad de sus componentes, pudiendo ajustar la planificación de sus propuestas.

Una propuesta basada en lo corporal, ya sea eminentemente motriz o expresiva, puede ser excelente para un determinado grupo en general, pero será aun mejor si la sensibilidad del docente le permite modificar algunas actividades, juegos o espacios lúdicos de modo que los menos «audaces» puedan también participar con mayor soltura.

En ambos ciclos, la modalidad de la práctica docente puede animar, desanimar, favorecer o entorpecer el desarrollo socio-motor de los niños, ya sea a través del estilo de intervención del maestro (distante, comprensivo, afectuoso, «mandón», etc.), de los espacios lúdicos que organice y de los materiales que seleccione.

El rol docente y sus requisitos para trabajar en el Nivel Inicial: su «disponibilidad lúdica y corporal». Estrategias favorecedoras y obstaculizadoras en ambos Ciclos

Los docentes de Nivel Inicial reciben aproximadamente la misma formación, sin embargo, aquellos que se dedican al Jardín Maternal se encuentran con la imperiosa necesidad de saber más. Se «queman» los estilos de intervención, las consignas, «el manejo del grupo», etc.

Asimismo, los profesores de educación física no reciben suficiente capacitación para trabajar con los más chiquitos del Jardín Maternal.

La clave comienza por poseer «disponibilidad corporal y lúdica», entendiéndose por ambas no la cantidad de movimientos ni de postraciones, sino la calidad de un cuerpo que puede agacharse, sentarse cerca de los niños o acostarse junto con ellos en la colchoneta durante alguna experiencia motriz, además de en la siesta. Con respecto a lo lúdico, lo vital es poder recordar la propia niñez: sus juegos, travesuras, miedos o ansiedades, ya que a veces esta evocación nos hace ponernos

en el lugar de los niños y nos permite comprenderlos mejor, sobre todo a aquellos que parecerían no cumplir con «nuestra consigna» o que prefieren irse lejos de nosotros o a jugar otro juego.

La segunda clave se basa en la capacidad de observar y registrar lo que cada grupo puede realizar, de modo de poder planificar secuenciadamente las próximas propuestas.

La tercera clave es poder flexibilizar su planificación en función de ciertos desafíos, como el cambio de tiempo, de espacio, falta de materiales, completo desinterés de los niños en un día especial, la ausencia del docente de la sala, etc. Por eso es necesario tener diversas estrategias (y no decimos muchos materiales ni actividades) para adecuarse a dichos cambios.

El docente debe darle al niño confianza en sus posibilidades corporales y permitirle aumentar su capacidad de acción. Especialmente en el Jardín Maternal, debe priorizar su juego espontáneo, sobre el cual podrá ir agregando variaciones; sobre todo teniendo en cuenta que los niños pasan por los siguientes pasos dentro de un mismo juego elegido: exploración, asombro, detención en una nueva exploración, inclusión de variaciones dentro del mismo juego, ya sea con el mismo objeto o agregando nuevos y, finalmente, la «transferencia» o proyección de lo aprendido sobre otros objetos o situaciones lúdicas. He aquí la necesidad de reiterar momentos de experiencias de cada propuesta, no pasar de material en material, para permitir a los niños apropiarse de determinados logros y reasegurarse a través de los mismos.

En el Jardín Maternal, sobre todo, el docente puede desplegar estrategias favorecedoras u obstaculizadoras:

Son *favorecedoras*, cuando:

- Acompaña a los niño/as con la mirada, gestualmente, con una sonrisa a tiempo o con un estímulo a tiempo («¡Qué bien!... ¡Pudiste hacerlo solo!»).
- Permite a los niños jugar espontáneamente, no a modo de «relleno» entre una actividad y otra, sino porque conoce la importancia de este tipo de juego en su camino hacia la autonomía.
- Construye espacios de juego y dispositivos lúdicos adecuados a las posibilidades de los niños, de modo de garantizar una exploración rica en desafíos y con el menor tiempo de espera posible.
- Selecciona, de igual manera, materiales de juego no estructurados.
- Da importancia a los desplazamientos y movimientos en la horizontalidad con todas las variantes posibles, sin acelerar el paso a la verticalidad del niño que aún no está maduro para ello.

Son *obstaculizadoras* cuando:

- Se olvidó de sonreír y de jugar.
- No valora los logros de sus alumnos, por más pequeños que sean.
- Interfiere el juego espontáneo de los niños con sus propias sugerencias o cambiándoles la tendencia de juego.
- Cambia continuamente el uso del espacio y los materiales de juego
- Somete al niño a situaciones para las que todavía no está maduro ni preparado por su propia experiencia previa.
- Obliga, aún desde la mejor intención, a realizar una habilidad por igual a todos los niños, a pesar del diferente estadio en la exploración de estrategias de cada uno de ellos y de las diferencias personales en general.
- Deja mucho tiempo a los pequeños en las *bebesits* o hamacas, sin preocuparse por su posición.
- Deja mucho tiempo a los bebés acostados mirando un objeto sin posibilidad de tocarlo ni explorarlo y, por ende, los hace caer en un sopor previo al sueño.
- Acelera la aparición de las posiciones de sentado y parado antes que el niño esté maduro para ello.

En el Jardín de Infantes, el docente puede desplegar estrategias favorecedoras u obstaculizadoras:

Son *favorecedoras* cuando:

- Permite alternar un tiempo para el juego libre con la práctica de las experiencias por él programadas.
- Prepara previamente el espacio de juego para ser aprovechado en su totalidad sin perder tiempo ni posibilidades de reiterar el placer de un salto u otra habilidad.
- Da consignas cortas y comprensibles y deja que los niños comiencen a jugar aunque después haya que ir completando con otras consignas las reglas del juego.
- Habilita a los niños a crear variantes sobre el mismo juego enseñado por él y/o aportar nuevos juegos.
- Introduce en algún momento de la propuesta los juegos «de barrio», como las bolitas, las figuritas y otros, ya que, junto con los juegos tradicionales, aportan la variedad de nuestra cultura lúdica.

Son *obstaculizadoras* cuando:

- No prepara ni el material ni el espacio.
- No controla que haya elementos para todos los niños.
- Los hace correr indefinidamente alrededor del patio.
- No presenta variabilidad y riqueza en su propuesta.
- No observa ni registra los diferentes niveles de competencia creando desafíos iguales para todos los alumnos.
- Llega tarde (si es el profesor de educación física).

Es importante garantizar en el Nivel Inicial el desarrollo y afianzamiento de logros motores concretos, que se convierten en verdaderos hitos en el surgimiento de la persona, ya que estos aprendizajes son la base de futuras experiencias

Es necesario referirse, en relación a lo explicitado, al enfoque de la educación física tradicional, basada en una concepción del cuerpo como máquina, un cuerpo-rendimiento, con aportes muy importantes de la biomecánica, la anatomía y la fisiología (Le Boulch, 1978).

Lentamente, va surgiendo una nueva imagen del cuerpo, ya no concebido como instrumento al servicio del pensamiento formal, sino como lugar de placer y de displacer, como área de representación, como eje del contacto, de la comunicación y de la relación signo y símbolo, de las fantasías, que acompaña al ser humano en su desarrollo social e histórico (Chokler, 1988).

Asimismo, es importante abordar la relación entre el *juego espontáneo*, del cual tanto hemos hablado hasta el momento, y la *educación física*. Es necesario referirnos a que este tipo de juego no cumple la misma función que otro tipo de juego dedicado a la educación física, sin embargo, el juego espontáneo y la educación física se complementan y se hacen necesarios durante todo el transcurso de la expresividad lúdica de los niños/as en el Nivel Inicial.

Si bien la exploración y el descubrimiento por la propia experiencia se asocian más con el juego espontáneo que con una clase de educación física desde un punto de vista clásico, también es cierto que los nuevos aportes hacen que en este Nivel la educación física también se apropie de ambas estrategias para comenzar a encauzar los aprendizajes motrices de los más pequeños, a enriquecerlos y a hacerlos más complejos.

Por ejemplo, cuando un niño de casi dos años hace sus primeros saltos en profundidad no sólo no se eleva antes de la caída, sino que cae de cualquier forma. La primera exigencia técnica se basará en tratar de

que nunca caiga con la cabeza hacia atrás, sino con las manos hacia delante, para no lastimarse. Posteriormente, esta exigencia será muy pobre para la capacidad de los niños de, por ejemplo, 4 o 5 años que, entre otras cosas, pueden llegar a combinar otras habilidades antes o después de este salto.

La responsabilidad en relación con la «Competencia Motriz y Expresiva». ¿Un docente puede contribuir a formar niños «incompetentes»? o *De cómo Gonzalo aprendió a ser incompetente (y de cómo se pudo haber evitado)*

• *En colaboración con María Graciela Rodríguez*

> *El cuerpo es el primer lugar donde la mano del adulto marca el niño, es el primer espacio donde se imponen los límites sociales y psicológicos que se le dan a su conducta, es el emblema donde la cultura inscribe sus signos como si fueran blasones.*
>
> GEORGES VIGARELLO

En el patio de una escuela, un grupo de chicos juegan al «Patrón de la Vereda». El docente les dio unas reglas sencillas: hay que cruzar la vereda sin ser tocado; no vale hacer «perrito guardián»; el que sale no puede volver; el tocado queda descalificado. Gonzalo sigue al resto, corre hacia la vereda contraria, pero es tocado y sale del juego. Sentado contra la pared, mira al resto jugar, y observa cómo los más rápidos son los últimos en quedar descalificados. Visto desde afuera, los que más oportunidades tienen de ejercitar su competencia motriz son... ¡los más competentes!

Otro día, el docente les dice que van a formar dos bandos, y para eso selecciona a dos «jefes» que seleccionarán, a su vez, a los integrantes de sus equipos. Gonzalo está sentado adelante de todo. Levanta la mano: «¡A mí, a mí!», se emociona. Los jefes lo ignoran hasta el final, en que se «reparten» a los últimos. Y siempre sucede lo mismo: cada vez que hay que elegir equipos, los «jefes» son elegidos entre los cuatro o cinco chicos más competentes. Y Gonzalo es relegado. Y encima, ubicado en el lugar de «torpe», tendrá que demostrar más que el resto su competencia motriz. Tiene poquísimo margen de error.

Con el tiempo, también en la plaza va ocurriendo algo similar: se junta con sus amigos a jugar al fútbol. Gonzalo se desilusiona cuando le dicen: «Vos andá al arco». Pero en verdad está cada vez menos desilusionado y más resignado a lo que empieza a aceptar como su destino. En el arco se aburre, se distrae, y cuando llega la pelota, le hacen un gol. «¡Siempre estás en Babia!», le gritan.

En su tramo final del Nivel Inicial, Gonzalo ya «aprendió» qué es ser incompetente motrizmente. Hay investigaciones que señalan que a los seis o siete años su «torpeza» motriz se estabilizará, y entonces cada vez habrá menos garantías de poder revertir el proceso.

¿Qué habría pasado si el docente hubiera cambiado una de las reglas de los juegos de persecución y, en lugar de quedar descalificado, el que era tocado simplemente tenía un punto? ¿Y si los que eligen equipos no son siempre los mismos? ¿Y si Gonzalo hubiera podido elegir?

La incompetencia motriz también se aprende (Ruiz Pérez, 1995). Con la resignación o desesperanza aprendida en el transcurso de su vida escolar, Gonzalo «aprenderá» rápidamente a pasar desapercibido ante el docente, y también ante sus pares. «Aprenderá» además a decir que le duele la cabeza, a ofrecerse a sostener la soga para que los demás salten, a distraerse, a «hacer que corre» en una mancha... Y ya en la secundaria «aprenderá» a faltar, sin más trámites, claro. Gonzalo habrá «aprendido a ser torpe» sin morir en el intento.

Pero, ¿y si a Gonzalo en realidad no le gusta la actividad física? ¿Por qué a todos nos tiene que gustar? Es innegable que cada sujeto tiene disposiciones particulares hacia las distintas actividades, que no a todos nos gusta lo mismo. En general, se es exitoso en aquello en lo que mostramos disposición, y viceversa (difícil saber qué es motor de qué). Los chicos pueden tener actitudes más o menos favorables hacia la actividad motriz. Pero lo que es innegable es que la escuela tiene el deber de presentarle a *todos por igual* las posibilidades de apropiarse de contenidos motrices básicos, y no necesariamente convertir a nuestros alumnos en deportistas de alto rendimiento (que para eso están los clubes). A diferencia de la meritocracia que organiza al deporte extra escolar, el sistema escolar es profundamente democrático.

Con esto queremos decir que el docente puede y debe intervenir en las oportunidades que se les brindan a los chicos para el desarrollo de su competencia motriz. Y debe hacerlo tempranamente, porque los efectos del aprendizaje de la incompetencia se potencian en los primeros años de la escolaridad.

¿Cómo puede intervenir el docente? Proponemos tres caminos

Un camino consiste en revisar permanentemente tanto las creencias como las expectativas que el docente posee respecto de sus alumnos. Ambas operan de modos sutiles sobre el desarrollo de la competencia motriz. Como en el «efecto Pigmalión», las atribuciones «invisibles y mudas» que un docente proyecta en sus alumnos colaboran en hacer realidad esas expectativas, que terminan siendo una profecía autocumplida... en los chicos.

Muchas veces, los maestros trabajan de modos razonables (más que «racionales»), desde un sentido práctico incorporado. Desmontar ese sentido práctico puede ser la diferencia por la cual Gonzalo, aunque no llegue a ser un deportista de alto rendimiento, pueda, sí, disfrutar de su competencia motriz. La mayoría del tiempo ese sentido práctico se traduce en «modos de hacer y de pensar» que nunca se cuestionan. Un modo de pensar incuestionado se relaciona con un razonamiento simplista que puede exponerse rápidamente de este modo: «Si un cuerpo es un conjunto de huesos, músculos y articulaciones, todos los cuerpos son iguales, por poseer los mismos componentes (...)».

Si un profesor percibe que los cuerpos difieren entre sí, la explicación se da en función de la «naturaleza corporal» (Daolio, 1997). Es decir que las desigualdades son una cuestión de aptitud física, y de lo que se trata, entonces, es de clasificar a los alumnos entre aptos e ineptos desde un «modelo» bimotor que prescribe estándares motrices.

Entonces se señala a aquellos que se «desvían» del modelo, y se los va expulsando paulatinamente de una experiencia que consolide un vínculo placentero y permanente con las actividades motoras. Y como los «desvíos» son evaluables en función de la ineptitud física del alumno, se «castiga» al menos competente sacándolo del juego (generalmente, el primero en ser tocado en una mancha) y se «premia» al más competente (el último en ser tocado, que, por eso, juega más tiempo, adquiriendo más competencia motriz, y así sucesivamente). El camino no tiene retorno.

Cambiar las estrategias de un juego ayuda. Pero no es todo. Las propias disposiciones corporales del docente comunican y transmiten. Dice Vigarello (2005:9):

> «Las pedagogías son portadoras de preceptos que dan al cuerpo una forma y lo cuadriculan para someterlo a normas con mayor seguridad aún de lo que lo haría el pensamiento. Se trata de imágenes sugeridas, de gestos esbozados que silenciosamente inducen posiciones y comportamientos (...). Progresivamente se imponen posiciones imitadas, pertenecientes al campo de lo "no dicho", de lo irreflexivo, que se van transmitiendo, mientras se precisan, se refinan o se transforman.»

Aún no se han realizado estudios suficientemente serios como para evaluar la incidencia de los cuerpos docentes en la configuración de los cuerpos de sus alumnos. ¿Cómo colabora un cuerpo docente temeroso en la construcción de los cuerpos de los chicos? ¿Puede un cuerpo poco disponible al juego motor y expresivo fomentar las disposiciones lúdicas de los cuerpos de los alumnos?

Tampoco debe desestimarse la dimensión afectiva de la incompetencia motriz. Cada vez que Gonzalo es excluido, su motivación decae. «El fracaso continuado puede llevar al niño a emplear menos esfuerzo en sus aprendizajes, sentirse poco motivado» (Ruiz Pérez, 1995). Y además, Gonzalo siente vergüenza de preguntar. Y es que «los alumnos que manifiestan menor competencia son los que reclaman menos ayuda de sus profesores» (Ruiz Pérez, 1995: 128). Claro que también un exceso de ayuda puede significar, ante el resto, que Gonzalo necesita del docente, y eso no hace más que acumular su sensación de «torpeza». El dilema sólo puede resolverse con sensibilidad.

Por eso entendemos que un docente preocupado por no crear situaciones de «aprendizaje» de incompetencia motriz:

- propone a sus alumnos objetivos de dominio posibles de alcanzar;
- presenta situaciones que permitan tener experiencias confirmatorias del dominio de la tarea;
- expresa sensibilidad a las disposiciones de sus alumnos a la hora de enfrentar al problema motriz, sea cual sea la solución;
- informa, y también retroinforma, es decir, devuelve lo observado a sus alumnos;
- no hace por él: le muestra el problema y le recuerda lo que ya sabe hacer;
- ofrece oportunidades de practicar lo aprendido y pequeñas variaciones de la práctica conocida;
- construye un «tono» comunicativo a la vez cordial, de sostén, y riguroso;

- reflexiona sobre las expectativas que ha puesto sobre cada uno de sus alumnos;
- muestra que, entre la demanda de la tarea y los recursos individuales, hay una diferencia, y que ése es, justamente, el problema a resolver (y no otro).

Si ponemos en juego todo esto, Gonzalo pasará a ser concebido como un activo solucionador de problemas motrices. Y dejará de haber «niños torpes» para pasar a haber, solamente, niños que juegan.

A modo de cierre

El cuerpo, juego y movimiento en plena evolución, es el eje de la vida en el Nivel Inicial. Desde los juegos corporales y el juego espontáneo psicomotor en el Jardín Maternal al movimiento orientado hacia lo expresivo o lo deportivo en el Jardín de Infantes, necesitan de un docente que pueda planificarlos, ponerlos en agenda, dándoles a los niños/as el tiempo suficiente para disfrutarlos y mejorarlos a través de la reiteración y complejización de las propuestas. Ya sea a través de secuencias o itinerarios, unidades didácticas o proyectos, talleres, juegos centralizadores, juegos trabajo o trabajos juego, la planificación ordena tanto al docente como al niño, siempre y cuando sea flexible, sensible a los cambios propuestos por los alumnos o el entorno social.

Capítulo 5 

Los espacios lúdicos psicomotrices y los «dispositivos» de juego

¿A qué llamamos espacios lúdicos psicomotrices?

A aquellos espacios creados en forma permanente o temporal donde se toman en cuenta, para su construcción, aspectos relacionados con la motricidad y la vivencia de situaciones placenteras con el cuerpo y con los otros; así como la oportunidad de desplegar diferentes posibilidades de expresión, incluidas las actividades simbólicas, de descarga, de oposición y/o de cooperación, al decir de la socio-motricidad.

El tiempo de juego espontáneo en estos espacios construidos con dispositivos diversos, según las características de cada grupo, no reemplaza a la clase de Educación Física ni a la clase de Expresión Corporal, sino que las complementa.

La observación por parte de los docentes de las posibilidades motrices, de los miedos, así como de las estrategias que van desarrollando los niños/as por sí mismos/as para vencer los desafíos espaciales, enriquecen el estilo de planificación de sus prácticas en las cuales se pondrá el acento en la especificidad de la asignatura a enseñar.

¿A qué llamamos «dispositivos» lúdicos?

A la disposición de un conjunto de materiales (bancos largos, colchonetas, trepadoras, planos inclinados, espejos, rodillos, túneles, cubos forrados en goma espuma, etc.) pensados en función de una estructura

capaz de contener y desafiar los desplazamientos de los/as niños/as, como por ejemplo: subir, bajar, trepar, descender, deslizarse, saltar en profundidad, esquivar, equilibrarse dinámicamente, entrar y salir, esconderse, hamacarse, girar, etc.

¿Por qué les llamamos «psicomotores»? ¿Cómo definimos «psicomotricidad»?

En relación con la práctica psicomotriz en educación, Aucouturier (1984) expresa: «la práctica psicomotriz educativa es un itinerario de maduración global, de maduración de la expresividad motriz. Debe formar parte de un conjunto educativo coherente basado en la expresividad lúdica del niño».

Se basa en principios que también sostiene la educación escolar, como la comunicación, la descentración, la creatividad, la íntima relación entre afectividad y aprendizaje, así como el recorrido desde la afectividad a la conceptualización y viceversa, movimiento de ida y vuelta que permite la maduración (Ducort, 1988).

Esta escuela de educación psicomotriz plantea tres principios:

1. «Maduración tónico-emocional que se irá desplegando por el placer sensomotriz, la vivencia de la pulsión motriz por todas las relaciones tónico-emocionales que el/la niño/a va a vivir en relación con su experiencia con el espacio, los objetos y los otros.
2. Movilización de la vida imaginaria del/de la niño/a por medio de todas las posibilidades creadoras que se ofrecen en el marco de esta práctica.
3. Distanciación del/de la niño/a de sus emociones e imaginación. Está conformada por dos factores, el primero ligado al encuadre de la práctica, o sea a la estructuración del espacio lúdico, y el segundo se relaciona con la resignificación que hace el psicomotricista o el educador capacitado, a través de la palabra, acerca de las experiencias lúdicas infantiles» (Cerruti, 1996).

Pensando en los salones, patios y salas desde las experiencias lúdicas de los/as niños/as. Los posibles sectores y materiales en el espacio lúdico-psicomotor

Para Ana Cerruti (1996) se podrían distinguir dos sectores en el espacio lúdico; en uno de ellos se enfatiza el placer sensorio motriz

que se siente al sortear obstáculos espontáneamente y al probarse a sí mismo con diferentes distancias, niveles, profundidades, etc. En otro sector, el juego simbólico, ya sea individual y/o con otros es el priorizado. Por eso los elementos aquí disponibles no son solamente materiales grandes y pesados, como espaldares, colchonetas y planos inclinados, sino también telas de diferentes texturas, tamaño y transparencia, por ser prensibles, maleables y pasibles de «transfigurarse» en otras imágenes, como capas de príncipes o superhéroes, vestidos, techos, camas, cuevas, mar, etc. La ropa vieja de los mayores, abuelos, etc., sus zapatos y sombreros, cosméticos, almohadones «chorizos» o «gusanos» de goma espuma o telgopor en bolitas, canastos, palanganas, muñecos blandos, etc., también enriquecen el juego ficcional de los/as niños/as, incluso desde antes de los dos años, aunque, a partir de los dos años y dos años y medio, la ficción cobra mayor esplendor.

Este conjunto de sectores habilita al niño/a a elegir materiales y a jugar diferentes situaciones de juego autónomo.

Pero todos los sectores son lugares pensados para la representación del cuerpo. Pueden existir otros sectores ocasionales como el de percusión (¡los tambores, timbales y otros instrumentos son tan vitales para la expresión, descarga y comunicación con otros!).

En el dispositivo creado por Aucouturrier, en Tours (Francia), existen otros sectores, que en Buenos Aires (Argentina) son conocidos como:

a. El sector «duro»: para vivenciar el placer sensorio-motriz a través del desplazamientos en la horizontalidad de las colchonetas y en la verticalidad de los espaldares o trepadoras. Entre otros, el placer de saltar, de balancearse y de girar, trepar, subir y bajar, deslizarse por planos inclinados, etc.
b. El sector «blando» está focalizado en juegos de repliegue, ligados a lo afectivo, donde los niños/as pueden acceder a juegos más íntimos, tranquilos, como jugar a mecer y tapar un muñeco, meter y sacar telitas o peluches de canastas o palanganas, guardar, esconderse, meterse en una caja y rellenarse con telas o pelotitas, vestirse o cubrirse con telas...
c. El sector de «la casita y la cotidianidad» es donde se hace más evidente el juego simbólico, si bien en todos los sectores los/as niños/as despliegan juegos plenos de significados: aquí se encuentran los grandes bloques, telas, cartones, lonas, maples o cajas de huevos de cartón que permiten la construcción de casitas, kioscos, cuevas o escondites, donde las acciones relevantes están relacionadas con la vida familiar y cotidiana, como cocinar, dar de comer, dormir y hacer dormir al bebé,

esconderse de los «malos», guarecerse de la tormenta, buscar un tesoro.

En los «kioscos» el arte de comprar, vender y regatear se observa comúnmente. En estas escenas los vasos, envases, platos en general, ya sean comunes o descartables, son de mucha utilidad, ya que se configuran en el soporte de la ficción.

Así como la casa, el kiosco y otros espacios de intercambio, también surgen «colectivos», «barcos de piratas», «trenes», etc.

d. Sector «de la destrucción hacia la reconstrucción», los grandes cubos de telgopor o goma eva blandos, no pesados, pero firmes, son fundamentales para construir, junto con el docente, torres, filas, «montones». En los más chiquitos, el docente construye para que ellos destruyan, ya sea empujando con las manos, la cola y espalda, etc. El docente puede ofrecer resistencia para que el esfuerzo de los niños sea mayor, así como su juego tónico-emocional.

Los más grandes ayudan a construir al adulto para tener el placer de voltear la torre y ¡cuanto más alta, mejor!

En este sector, además de desplegarse la necesidad de «descarga», se juega la representación de la propia imagen corporal en relación con los objetos y los otros.

Más adelante, comienzan a construir ellos mismos.

Sector de la casita y la ficción acerca de lo cotidiano.	Sector «duro».
Sector de la destrucción hacia la reconstrucción.	Sector «blando».

Este dispositivo puede construirse en forma permanente, a modo de sala de «educación psicomotriz», o de «expresividad lúdica», etc., pero también puede organizarse en forma circunstancial dentro de cualquier sala, pasillo ancho, patio, etc.

Es conveniente con los más pequeños comenzar con uno o dos sectores a lo sumo y reiterar la misma disposición para permitirles «apropiarse» de la misma, lo que los reasegura y, por lo tanto, les da confianza para probarse a sí mismos más profundamente.

En algunos Jardines, se han ido agregando los sectores de a poco, así como las «normas» para la convivencia y mejor aprovechamiento

de los sectores. A modo de ejemplo, los docentes, antes de comenzar el juego espontáneo, por el cual cada niño/a elige el sector a dónde ir, el material a usar y la actividad a desarrollar, reúnen al grupo en un «ritual de inicio» para explicarles brevemente o recordarles, si ya las saben, las «reglas» o condiciones mínimas como «no morder» (fundamental en la sala de dos años), no pegar ni empujar, ir a un sector donde tengan más espacio porque hay menos compañeros, no «robarse» el turno para saltar si están arriba de un cajón o banco para saltar, y no cambiar de sector objetos que pueda lastimarlos, como colocar una palangana o caja arriba de las colchonetas donde se cae después de saltar en profundidad. Al ir finalizando el tiempo de juego, se les va previniendo a los niños acerca de empezar a «cerrar» el juego que hayan comenzado. Durante el corto «ritual de cierre» se hace, a modo de evaluación o recordatorio, una conversación a fin de rever cómo se cumplieron las normas, además de intercambiar dificultades, avances o hallazgos.

En algunos Jardines cuya distribución de salas así lo permite, se organizan otros sectores, como el de «percusión», en el cual debe haber más de un tambor, tamboril, bombo, etc., que habiliten a los niños a producir sonidos, que son otra forma de comunicarse, además de descargar tensiones.

Este dispositivo base puede ser reproducido en un patio de juego, teniendo en cuenta la edad de los niños que a él concurren. Los sectores no deben repetirse, tal como explicamos, sino que se pueden incluir variantes como: el sector de «lanzamientos y puntería». Sólo hace falta una pared donde se han pintado más de un círculo o líneas a distintas alturas, así como un espacio de lanzamiento en el piso a dos metros de distancia como mínimo. Se deberán usar pelotas de papel, goma blanda, de tela y de tamaños variados para habilitar a los interesados en lanzar y hacer puntería en los dibujos de la pared sin lastimar a otros.

Otro sector que se suele incluir es el de «equilibrio», donde se encuentren variados niveles de posibilidades «desequilibrantes», como por ejemplo: una línea ancha, como de 10 cm, para avanzar sobre ella; otra más angosta para obligarse a colocar un pie pegadito por delante del otro al desplazarse, un banco largo de cocina pegado a la pared, etc.

Viendo las conveniencias que ofrece este tipo de espacios lúdicos, no tenemos más remedio que pensar en los «recreos» que hay en algunos Jardines de Infantes, compartiendo el mismo patio, en diferentes horarios, con los grupos de niños de la Primaria.

Estos momentos se convierten, para algunos docentes de ambos Niveles, en una verdadera preocupación, dado el descontrol que surge

por correr y chocarse, incluso en los niños de 5 años. También algunos/as niños/as sufren el recreo, por miedo a ser atropellados o simplemente porque se sienten avasallados en su propia elección de juego.

¡Qué mejor entonces que pensar el patio en función de opciones lúdicas para todos/as! Probablemente la transición no sea fácil, pero vale la pena intentarlo, incluso si no hubiese «recreo». ¿Por qué no organizar el patio con el mismo propósito? Es verdad que el enfoque psico-socio-motor podría mudar a otro enfoque más recreativo, pero todo depende entonces de la actitud e intención de los docentes y directivos de la institución. De uno u otro modo, lo más importante es que los niños no pierdan momentos de juego.

Los espacios lúdicos psicomotores para los bebés

Con respecto a los «bebés», el espacio lúdico psicomotor pasa de la camita individual al piso y al «parque de juegos» o «corralito» que comparte con los otros niños, ya explicitado en el Capítulo 1. Esto corresponde a la teoría de la Dra. Pikler (1969) sobre la espontaneidad de los movimientos.

Desde los cambios posicionales al posible pero no imprescindible gateo, al arrodillarse y pararse, acuclillarse, volver a pararse y pararse para, finalmente, caminar. Los bebés, mirados con sensibilidad por sus docentes, a quienes puede recurrir en caso de alguna necesidad, como orinar, descansar, ser consolado, etc., también pueden disfrutar de elementos blandos y prensibles para jugar y combinar, así como de «dispositivos» pequeños más firmes y sólidos, como desniveles, escalones, un corto túnel que les permita probarse en su motricidad global, entre otras cosas.

Los «miniespacios» lúdicos

Cuando no se puede llegar a armar un dispositivo como el sugerido por el dibujo, hablamos de «miniespacios lúdicos» para bebés en salas reducidas.

Recordemos que, a pesar de no contar con el material suficiente, muchos docentes construyen alternativas para el juego espontáneo psicomotor, a base de cajas huecas y rellenas, colchones, espejos, las propias cunas, sillas y mesitas, mantas enrolladas para generar desniveles, sogas para colgar, «cortinas» transparentes o, simplemente,

cartones corrugados, ubicados a modo de biombos, en los que se pueden cortar «ventanitas» a la altura de los ojos y las manos de los niños.

Lo importante es habilitar siempre más de una opción de juego, de modo que sea verdad la posibilidad de elección por parte del niño, que es uno de los condicionantes para construir la autonomía.

Por otro lado, es necesario recordar que no se puede caer en el uso de estos materiales para armar un «recorrido» o «circuito»... ¡Tan popular entre los docentes, pero tan alejado de la filosofía de juego en libertad! En el circuito, los/as niños/as no tienen tiempo para probar-probarse, por ejemplo, en descubrir la mejor manera, por el momento, para rodar por la colchoneta, porque los demás vienen atrás y lo apuran. No tienen posibilidad de apropiarse de una actividad, porque no hay posibilidad de repetirla varias veces. No eligen si quieren saltar o no del cajón, por la presión de los compañeros, y además, porque el docente, con la mejor intención, les toma las manos y «los hace saltar»... ¡Nada más alejado de la auto construcción de la motricidad y de la Pedagogía del Descubrimiento!

Al igual que otros autores ya citados, como Cerrutti, opinamos que, en la etapa previa a los 3 años, es mejor habilitar a los propios niños a construir de a poco sus espacios lúdicos, así como a ir modificándolos durante la misma clase/propuesta. Los docentes colaboran con el material más pesado, o con lo que ellos no pueden acarrear, e incluso pueden acercar u ofrecer algo que ellos no hayan incluido, cuidando siempre el mejor orden en la disposición así como la seguridad del lugar.

Los más chiquitos pueden llegar incluso a asustarse o paralizarse al ver su propia sala totalmente cambiada.

La buena voluntad y el esfuerzo del/de la maestro/a puede no ser valorado por la impresión ante el cambio percibido, sobre todo si este comprende telones, cortinas o biombos que invaden la verticalidad de la sala

Otros ejemplos simples y que ocupan poco espacio los podemos encontrar en Chantal de Trueches (2003). En ellos se muestra cómo «el niño mide sus posibilidades, cómo rara vez se ubica en una situación peligrosa», de igual modo que «va adaptando sus apoyos, acodamientos para desplazar su cuerpo libremente, sin ningún requerimiento del adulto» (Trueches, 2003).

Otras sugerencias para «miniespacios» lúdicos se pueden encontrar en Porstein (1999), donde los docentes aprovechan cunas, almohadones, dentro de la misma sala, que no es grande, para promover desafíos tanto en la horizontalidad como en la verticalidad. Esto es muy

importante, ya que en las salas de niños menores a un año y medio, las posibilidades motoras pueden ser muy diferentes, de modo que el/a docente, a través de su observación y a sus conocimientos sobre el desarrollo psicomotor, debe «facilitar espacios que contengan la variabilidad de exploraciones de los miembros del grupo», así como ir complejizándolos, problematizándolos poco a poco, mediando en la potencialización de las posibilidades de aprendizaje y desarrollo psicomotor.

Otros ejemplos se han observado en el Jardín de Infancia Mitre, perteneciente al Instituto de Educación Superior «Sara C. de Eccleston», dependiente del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, cuyo espacio al aire libre, junto a los desniveles y recovecos arquitectónicos del viejo edificio, también han sido aprovechados para configurar sectores de juego donde los niños de casi dos años pueden elegir entre jugar a la pelota, llevarla con los pies por una rampa, ya sea subiendo o bajando por ella, o rodar sobre un desnivel del terreno cubierto de pasto. Al contar con varias pelotas, no es necesario esperar ni pelear por un turno y, aún así, algunos/as niños/as prefieren inventar otra forma de jugar: arman «arcos» con sus piernas abiertas para que otros compañeros puedan patear o arrastrar la pelota por la rampa tratando de «hacer gol» entre ellas, mientras otros niños prefieren envolverse en una manta, para rodar por el desnivel o «montaña» cubierto de pasto.

Nuevos ejemplos de espacios lúdicos dentro de la propia sala se pueden encontrar en Caiate, Deloc y Muller (1997), donde, por ejemplo, sillas, cajones y cajas sirven de soporte a tubos de cartón, telas grandes, rollos de papel blanco y acanalado.

Como novedad se sugieren: *maples* o envases de cartón para huevos con los que se pueden construir paredes y caminos. En las fotos que ilustran este texto se pueden observar situaciones diferentes de juego, pero parecidas en cuanto a la dedicación y profundidad de compromiso de los niños durante el juego.

Por último, las imágenes e informaciones sobre este tema que se encuentran en Stein y Szulanski (1997) son un aporte, sobre todo, para las escuelas de los suburbios o de campo, ya que sugieren formas de aprovechamiento de material de desecho de autos, camiones, etc., previamente revisados por los adultos para que los niños jueguen construyendo sus propios espacios simbólicos

A modo de cierre

Resulta conveniente aclarar que el juego «libre» en estos espacios, no es un «hueco», un tiempo en el que se aguarda la llegada de todos los niños para dar luego comienzo, finalmente, al «trabajo» serio, planificado por el docente.

Tampoco un hueco para que el docente tenga «entretenidos» a los niños de modo de avanzar con algunos de sus trabajos atrasados. La máxima posibilidad de juego en espacios psicomotrices *excluye* por completo el que el educador haga algo más que observar activamente al juego de los niños, ponerse a su servicio y ayudar sólo eventualmente si ellos lo solicitan.

Capítulo 6 

La planificación a través de las secuencias didácticas, los itinerarios y los miniproyectos

En colaboración con Laura Pitluk, Jorge Bird y Rubén Oddo

La importancia de la planificación a través de secuencias didácticas, itinerarios y miniproyectos

La organización de la planificación a través de secuencias didácticas es fundamental tanto pensando en los modos de aprender como en las modalidades de enseñanza.

Desde los modos de aprender, porque el aprendizaje como un proceso de construcción personal de cada sujeto que se enriquece en la interacción con los otros y en función de propuestas de enseñanza adecuadas, implica un acercamiento al objeto de conocimiento en variadas oportunidades; tanto desde diferentes propuestas como reiterando las mismas de modo de apropiárselas significativamente. Nada se aprende de una vez y para siempre, las relaciones significativas entre lo que ya se sabe y lo que se está aprendiendo implican diferentes acercamientos, entonces debemos volver al trabajo sobre los contenidos desde diversas situaciones y modalidades.

Desde el punto de vista de la enseñanza, sabemos que el diseño y puesta en marcha de secuencias didácticas enriquece a las propuestas educativas, porque le imprimen riqueza a los procesos. Cuando el docente responsable de diseñar las propuestas de enseñanza busca posibilidades para secuenciarlas (es decir, para acercarse al contenido de diversas formas) esto le presenta la necesidad de buscar creativamente otras opciones y encontrar otras posibilidades.

> «La organización de la planificación a modo de secuencias didácticas se sustenta en el reconocimiento de la necesidad de acercarse en diferentes momentos y de distintas formas al objeto de conocimiento. La enseñanza de los contenidos, entendidos como la organización escolar del conocimiento, no se realiza nunca a través de una sola aproximación ni una sola propuesta, sino que implica volver a trabajarlos recreando las posibilidades de apropiación de los mismos y de enriquecimiento de los aprendizajes.
>
> El planteo de propuestas secuenciadas, históricamente incorporadas al Jardín Maternal debido a la dificultad de trabajar con unidades didácticas y proyectos en las salas de bebés y de un año, comenzó a incorporarse paulatinamente en el Jardín de Infantes en función del reconocimiento de la necesidad de desarrollar propuestas de actividades que impliquen una unidad de sentido, una continuidad, un "volver" sobre los contenidos desde otro lugar (aunque éstas no se vinculen con el recorte que se está abordando)» (Pitluk, 2007 c).

En el trabajo con las secuencias didácticas, debemos focalizarnos en el planteo de objetivos y contenidos para trabajar en una secuencia de actividades que implican diferentes acercamientos a los mismos y brindan la posibilidad de complejizar, recrear, variar o reiterar las propuestas según se considere importante para el desarrollo de los aprendizajes seleccionados. Implica seleccionar contenidos y una secuencia de actividades vinculadas entre sí en función del trabajo sobre los mismos, oponiéndose al planteo de actividades desarticuladas, sin continuidad en función de aquello que se quiere enseñar y centradas en acciones asiladas más que en el acercamiento paulatino a los saberes a ser abordados.

Nos alejamos entonces del planteo de diferentes actividades de expresión corporal o educación física sin vinculación de unas con otras, para adentrarnos en el desarrollo de propuestas que se seleccionan a partir de la elección de determinados objetivos y contenidos a trabajar en un período de tiempo determinado, que integran diferentes actividades relacionadas en función de enriquecer este trabajo; y que contemplan la necesidad de volver sobre las tareas y acciones. Por otra parte, en el desafío de buscar posibilidades de enriquecer una actividad en función del acercamiento cada vez más profundo a un conocimiento, surgen nuevas y creativas opciones.

Para que se cumpla con los propósitos del trabajo con propuestas secuenciadas, es fundamental plasmar esta relación en cada una de las actividades, cerrándolas con los aspectos que se abordarán en la siguiente, y retomando al iniciar cada propuesta lo trabajado en las actividades previas de la secuencia.[1]

Es fundamental destacar que la unidad de sentido, la coherencia y la continuidad de esta secuenciación y sus diferentes propuestas se configura en función de los contenidos y no de los materiales. Estos últimos, de suma importancia en el diseño y desarrollo de las propuestas, determinan y enriquecen u obstaculizan el trabajo, ya que constituyen un aspecto básico, pero no el central sobre el cual organizar el recorrido de enseñanza.

Se hace necesario recordar que suelen usarse indistintamente los términos «secuencia didáctica» e «itinerarios didácticos», utilizándose también el término de «mini-proyecto» para el Jardín Maternal.[2]

Las secuencias didácticas, itinerarios, miniproyectos son la base de la organización de las propuestas en el Jardín Maternal. Fundamentalmente, en las salas de bebés y un año, en las cuales no es posible trabajar en función de unidades didácticas y proyectos. Entonces, se diseñan diferentes secuencias didácticas que aborden diferentes ejes y contenidos, y se van intercalando en el desarrollo de las jornadas. A partir de las salas de 2 años, se pueden desarrollar unidades didácticas y proyectos. En el caso específico de las salas de 2 años, podemos intercalar el trabajo en función de las unidades didácticas y proyectos con el de secuencias didácticas o recorridos didácticos (planificación mensual que integra de manera articulada a las secuencias didácticas, itinerarios y miniproyectos con la resignificación de las actividades cotidianas y las de juego espontáneo), a fin de no concluir con una unidad didáctica y un proyecto e iniciar rápidamente otro.

1. Se pueden encontrar ejemplos de secuencias didácticas en González, A. y E. Weinstein (2006) *La enseñanza de la matemática en el Jardín de Infantes a través de secuencias didácticas*, Homo Sapiens, Rosario; Goris, B. (2006) *Las ciencias sociales en el Jardín de Infantes. Unidades didácticas y proyectos*, Homo Sapiens. Rosario; Perriconi, G. y E. Digistani (2008) *Los niños tienen la palabra*, Homo Sapiens. Rosario; Santa Cruz, E. y L. García Labandal (2009) *Títeres y resiliencia en el Nivel Inicial. Un desafío para afrontar la adversidad*, Homo Sapiens, Rosario; Berdichevsky, P. (2009) Primeras Huellas. El lenguaje plástico visual en el Jardín Maternal, Editorial Homo Sapiens, Rosario.
2. Estos aspectos se encuentran desarrollados en Pitluk (2008 b).

Cuando trabajamos (desde las salas de 2 hasta las de 5 años) organizando las propuestas en relación con unidades didácticas o proyectos (cuyas especificidades se desarrollarán en el próximo capítulo), las secuencias didácticas son fundamentales para complementar el trabajo de las unidades didácticas y proyectos en relación con los aspectos que, solamente de manera forzada, pueden vincularse con los mismos. Esto significa que aquellas áreas o contenidos que no pueden trabajarse significativamente en relación con el recorte de la unidad didáctica o la temática del proyecto, se organizan a modo de secuencias didácticas complementarias.

Las secuencias didácticas, entonces, son fundamentales desde las concepciones actuales como estructuras organizativas de las propuestas de enseñanza en todos los niveles educativos. Podemos discutir acerca de la diversa terminología para mencionarlas pero no tenemos ninguna duda, por todo lo explicitado, de la importancia de realizar propuestas secuenciadas y no actividades aisladas.

Es fundamental retomar la concepción actual referida a que las clases de educación física o expresión corporal no deben ser organizadas como aspectos aislados sino como secuencias en las cuales se van reiterando, variando o complejizado las actividades, acciones y aprendizajes. En lo corporal es muy necesario reiterar, repetir y recrear.

En ambas disciplinas, sin embargo, es más fácil planificar por secuencias, una vez que los docentes aprendemos a hacerlo.

La secuencialidad excluye las clases «sueltas». Al secuenciar las propuestas, el docente cobra la tranquilidad de saber cómo empezar, continuar, variar y complejizar una serie de propuestas, por lo cual también salen favorecidos los alumnos.

Reiteración y complejización de experiencias para favorecer los aprendizajes de los niños

Veamos algunos ejemplos

En una sala de dos años donde el docente intenta trabajar la relación entre el espacio y el cuerpo infantil y sus partes, se suceden las siguientes propuestas:

1. Distribuirá cajas grandes para que los niños puedan entrar, salir e incluso meterse a dentro de ellas con menor o mayor confortabilidad.

2. Unirá dos o tres cajas entre sí, cortando las paredes intermedias, con el propósito de que los niños puedan introducirse y mantenerse cómodamente en las diferentes cajas.
3. Acercará a los niños cajas de diferentes tamaños de modo que puedan entrar, apoyar y salir diferentes partes del cuerpo de los niños como: la mano, las dos manos, un pie, los dos, la cabeza, la cola...
4. Sugerirá a los niños buscar formas de encontrar cajas de cualquier tamaño donde puedan: entrar completamente junto al cuerpo de otro compañero, mano con mano de otro compañero, etc.
5. Contorneará con tiza o cinta de carpintero el contorno de cajas grandes, pequeñas y chicas en las paredes, cerca del piso, de modo que los niños intenten apoyarse dentro de esos contornos con las variantes probadas en el punto anterior.

Estas ideas pueden realizarse en diferentes propuestas o incluir algunas de ellas como parte de una más amplia.

Si bien en este ejemplo se fue variando el tamaño de las cajas y complejizando la experiencia al pasar del volumen de las mismas a sus contornos en la pared, no toda la variabilidad se basa en el cambio y/o en la sumatoria de materiales, por el contrario, esta es sólo una forma.

Una misma caja puede ser usada con su lado abierto ubicado hacia arriba o perpendicularmente al piso para complejizar, desde el espacio, la motricidad de los niños

Se complejiza también variando el espacio lúdico y la ubicación de los materiales dentro del mismo, siempre y cuando estos hayan sido reiterados un par de veces como mínimo para que los niños se vayan acostumbrando y apropiándose del lugar. Los cambios espaciales no serán totales sino parciales y la reiteración de los mismos será fundamental para que los niños reiteren sus experiencias de modo de lograr confianza en sí mismos y mayor seguridad en los obstáculos y espacios trazados.



Secuencia didáctica Nº 1

Sala de 1 año. Experiencias para el desarrollo motor

• *Por Rubén Oddo*

«El espacio nos invita a jugar en él»

Fundamentación

La exploración del espacio habilita a los pequeños a desplegar sus posibilidades de apoyos, acodamientos, cambios de posiciones y desplazamientos, por lo que es fundamental que el docente construya previamente un dispositivo con colchonetas, desniveles, rollos, cajas con diferentes tipos de aperturas, cortinas, espejo, barrales o espaldares para ayudar a los niños a pararse y/o a caminar.

Objetivos

Que los niños:

- Construyan junto con su docente un «nuevo espacio» para jugar.
- Exploren libremente el espacio creado.
- Vivencien diferentes posibilidades de posicionarse y/o de moverse de acuerdo a las variantes del espacio.

Contenidos

- Inicio en la cooperación e intercambio con los otros.
- Movimientos espontáneos en el espacio creado.
- Exploración libre del dispositivo.
- Posiciones, semi-posiciones, movimientos y desplazamientos.

(Llamamos posiciones a acostarse, sentarse y pararse, mientras que las semi-posiciones son todas aquellas que va descubriendo el niño entre las tres anteriores: acostado de costado, arrodillado, en cuadrupedia, acuclillado, etc.)



Propuesta Nº 1

El docente va armando con los pequeños un espacio seguro pero rico en posibilidades varias. A algunos materiales deberán arrastrarlos entre todos, pero esto ya es parte de la actividad.

Luego comenzarán a explorar ese espacio libremente y el docente sólo intervendrá en casos extremos como: una situación de pelea, alguien que le pida ayuda, una necesidad a ser evacuada prontamente, etc.

El docente estará cerca de los niños y se desplazará entre ellos para que todos, en algún momento, lo sientan cerca.

Propuesta Nº 2

Se reiterará la construcción del mismo espacio para que los niños puedan reiterar sus hallazgos de modo tal de ir apropiándose de los mismos y reasegurándose frente a la posibilidad de mayores desafíos.

El docente irá registrando estos sutiles cambios individuales así como las dificultades de algunos niños frente a situaciones especiales, como son las de saltar desde un desnivel y caer.

Propuesta Nº 3

El docente incluirá algunos cambios en la ubicación de los materiales con los cuales se había armado el dispositivo anterior. En un rincón, aumenta apenas la altura de un desnivel para los más audaces. En otro, coloca colchonetas sobrepuestas para que el salto-caída sea más fácil. Cambia el material ubicado frente al espejo por otro, cualquiera este sea, ya que los niños gustan de mirarse en él. Después de un tiempo de exploración libre, el docente agregará muñecos o pelotas blandas para que los niños los comiencen a usar espontáneamente.

(Generalmente, estos objetos blandos son utilizados por los niños para tirarlos desde una mayor altura —justamente aquella altura que ellos no se animan a saltar—, o deslizarlos por un plano inclinado o tobogán, etc. Después de estas «estrategias» infantiles, algunos/as niños/as se van animando poco a poco a tirarse o deslizarse ellos mismos.)

Seguimiento

A pesar del esfuerzo que significa acarrear estos materiales hasta la sala, los docentes se ven gratificados al ver el cambio en la participación y en la motricidad de los niños/as. Es conveniente que, por lo menos dos veces a la semana, se reitere este mismo esfuerzo, con pequeños cambios como los ya sugeridos para beneficio de los niños.





Secuencia didáctica Nº 2

Sala de 1 año y medio. Experiencias hacia la expresión y comunicación (Expresión Corporal)

• *Por Ana M. Porstein*

«Juego y lenguaje»

Fundamentación

La expresión del y por el cuerpo en esta etapa «se juega» en forma integrada entre lo córporo-gestual, los movimientos, la mirada, los sonidos y palabras ritmadas intercambiadas con la docente que las incentiva. Es fundamental que ésta organice buenos espacios de juego o escenarios lúdicos donde los pequeños puedan explorar tanto en la horizontalidad como en la verticalidad.

Objetivos

Que los niños:

- Se expresen a través de mirada, gestos y movimientos.
- Se comuniquen con el adulto y con los otros a través de formatos lúdicos.

Contenidos

- Exploración libre del espacio y de los objetos.
- Comunicación con los otros en el desarrollo de la actividad.



Propuesta 1: «Nuevos desafíos»	Propuesta 2: «Reeditando éxitos en un nuevo escenario»	Propuesta 3: «Llega la música»
Se construirán sectores de juego dentro de la misma sala mientras los niños juegan solos. Se agregará una cortina rosa-transparente con «ventanitas»; colchonetas al lado del espejo; una «rayuela en volumen» hecha con cajas y una caja grande abierta. Habrá objetos individuales blandos, como chorizos de goma. Los niños explorarán libremente este escenario. Los docentes los acompañarán e irán tomando ideas de sus posibilidades.	Se reiterará el mismo escenario, así como la propuesta básica, aunque con cambios en el espacio de cortina y cajas. Se agregará otra cortina en un ángulo opuesto a la otra. Se sacarán los muñecos de la sala para volver a jugar juntos los formatos surgidos («Noni-noni»; «1, 2 y... 37; «Acá está») y/o nuevos.	Se dejarán sólo las cortinas, los muñecos y el espejo. El grupo verá el CD que los docentes trajeron para escuchar y bailar. Se propondrá hacer bailar a los muñecos en el lugar, para luego levantarse y bailar solos o con ellos, junto con los/as docentes que buscarán desplazarse por todo el espacio.

Aclaraciones

Las cortinas de telas transparentes o caladas o los rollos desplegados a modo de biombo, de cartón corrugado con ventanitas, sirven para enriquecer, a través de obstáculos verticales —perpendiculares al piso—, el volumen del espacio lúdico.

La «Rayuela en volumen» se construye con un grupo de cajas de zapatos o medianas, pegadas entre sí de diferente forma y adheridas, a su vez, a una base dura de cartón para desplazarla con comodidad. Cada caja está forrada con goma eva de colores —sobre todo los bordes superiores—, para evitar cualquier problema de golpes o caídas cuando los niños las van atravesando. Ofrecen, a baja altura, espacios chicos sectorizados que constituyen un desafío para los primeros desplazamientos.

En cuanto a los «formatos lúdicos», denominamos así a aquellas «estructuras tipo juego, que se van imponiendo en formatos y que son esenciales para el desarrollo comunicacional», basándonos en Bruner (1986). Son momentos de verdadero intercambio de palabra y movimiento entre niño y

docente que se repiten una y otra vez, con evidente placer, a modo de un ritual.

Pueden basarse en una frase que comienza la docente para ser finalmente completada por el niño, como «¡Uno, dos y...!» «¡Tres!», lo que da comienzo a un movimiento tan sencillo como tirarse de panza a la colchoneta. Pero también pueden surgir de la simple imitación y reiteración de una misma frase, como por ejemplo: «Noni-noni», «Noni-noni», mientras un movimiento de «mecer o hamacarse» acompaña la frase.

Seguimiento y evaluación

Una vez más comprobamos cuánto puede hacer el niño por sí solo, cuántas estrategias se le van ocurriendo para explorar situaciones si tan sólo tiene el espacio lo suficientemente bueno y con desafíos acordes a su evolución psicomotriz y un adulto disponible, sentado cerca, que lo «sostenga» desde la mirada, las acciones o la palabra.

Es importante reiterar la conformación del espacio y los materiales básicos, aunque se los vaya redistribuyendo de otras maneras, así como las actividades, ya que permiten la apropiación, por parte de los pequeños, de la situación lúdica y, por ende, el enriquecimiento de su repertorio expresivo-motor. Cada propuesta se puede reiterar en diferentes oportunidades con o sin variantes.





Secuencia didáctica Nº 3

Sala de 1 año y medio. Educación Física

• *Por Rubén Oddo*

«Andando nuevos caminos»

Fundamentación

Las propuestas de juego en base a la realización de recorridos (que presentan ciertos obstáculos) se originan, posiblemente, en esa fascinación que genera «superar obstáculos». Si vamos por una vereda con un niño y aparece un canterito,



el niño seguramente va a querer subirse al mismo. Se instala como un desafío, como un juego de querer superar ese obstáculo. En estos recorridos «cada uno» va pasando, «soy yo» frente a los objetos, y pienso; se vincula con la autoestima y la confianza en las posibilidades propias.

Estos recorridos deben ser seguros en cuanto a la ubicación e instalación de los materiales y también deben estar organizados de manera que no se produzcan demoras, «colas» o esperas innecesarias.

Objetivos

Que los niños:

- Adapten sus posibilidades de movimiento a la situación presentada por ciertos obstáculos.
- Se inicien en la equilibración en los desplazamientos.
- Ensayen y apliquen respuestas nuevas para resolver situaciones.

Contenidos

- Distintos tipos de desplazamientos (caminar, reptar, cuadrupedia, rolar).
- Equilibrio postural y coordinación en relación a los obstáculos.
- Direcciones y sentidos de los desplazamientos en relación a los obstáculos.

Las cuatro actividades emplean un circuito armado con distintos objetos que, al variar la disposición y el tipo de material, promueve un accionar diferente.

Propuesta Nº 1

En primer lugar, disponemos aros, creando distintas figuras en el piso, luego colchonetas.

Propuesta Nº 2

Agregamos una rampa, más colchonetas, con lo cual favorecemos la posibilidad de utilizar rolidos.

Propuesta Nº 3

Modificamos un sector del recorrido para agregar almohadones, que son utilizados por los niños para caminar por arriba, y así experimentan sensaciones de equilibrio/desequilibrio, similar al piso blando de la colchoneta.

Propuesta Nº 4

Modificamos un sector, agregando un túnel construido con las mesas de la sala cubiertas con papel de colores, que invitan a pasar por debajo y luego continuar con el recorrido.

Seguimiento y evaluación

Como consecuencia del recorrido presentado, los niños prueban distintas formas de desplazamiento en las que combinan el sentido de utilidad de la acción y el placer que provoca emplearla. Esta es la vivencia que nos brinda seguridad y sensación de dominio sobre nosotros y el mundo.

Hay que tener en cuenta que si disponemos aros en el suelo, conviene sujetarlos con cinta para que no se desplacen, y por otra parte, estos recorridos también pueden diseñarse con «entradas» múltiples para que no haya un «único» sentido de circulación.



Esto dependerá también de la cantidad de adultos disponibles en la actividad para guiar, cuidar, orientar, etc.



Secuencia didáctica Nº 4

Sala de 2 años. Educación Física

• Por Rubén Oddo

«Los trepamientos»

Fundamentación

Trepar, subir, subirse a «algo», dominar un objeto, coordinar las acciones, y llegar a un lugar desde donde el mundo se ve



distinto, han sido y son desafíos constantes para muchos. Así tenemos al niño, que disfruta de subirse a la mesa de la cocina, trepar sobre los sillones o los hombros del padre. Por qué no citar a esos aventureros que se construyen la casita en el árbol y, finalmente, los arriesgados alpinistas que gozan en ese largo camino de ascenso y descenso.

Son distintas modalidades, pero el placer está en poder dominar, en llegar, en saber hacer, en conquistar, solo o con otros.

La sola presencia de una escalera y niños hace que los adultos implementemos variadas estrategias sobre el cuidado de la situación: barandas, puertas para clausurar la escalera, gritos de advertencia, ayuda: «¡Dame la mano para bajar la escalera!».

Es decir, sobre la posibilidad de *trepar* se plantea una posibilidad fascinante y que puede re-crearse siempre. Hay una amplia gama de combinaciones de movimiento que se plantean al organizar estos recorridos, por ejemplo, ascender, descender, reptar, arrastrarse, deslizarse, etc.

Por su parte, la acción de trepar, implica coordinación de miembros superiores e inferiores en absoluta solidaridad ya que alternativamente unos hacen de apoyo para que los otros se desplacen.

Objetivos

Que los niños:

- Ensayen distintas posibilidades de movimiento para resolver las situaciones (en este caso son pasajes).
- Utilicen diversos recorridos aprovechando el espacio disponible.
- Comiencen a tomar conciencia de la importancia del cuidado propio y de los otros.

Contenidos

- Desplazamientos, coordinación, organización en el espacio.
- La re-organización de la secuencia de acción.
- El cuidado de sí mismo y de los otros en relación al cuerpo.
- La confianza en las propias posibilidades de explorar y moverse.
- Coordinación de variadas cadenas combinatorias de movimiento



Propuesta Nº 1

Conviene disponer de un espacio amplio, con suelo limpio (si es posible, de goma).

Utilizando varias colchonetas para cubrir el piso, invitamos a los/as niños/as a desplazarse y a conocer ese «nuevo piso». Luego podemos comenzar a agregar más colchonetas y a *jugar* con la posibilidad de darles diferentes formas a las mismas, por ejemplo: las doblamos por la mitad, las enrollo, pongo unas sobre las otras, etc.; es decir, vamos modificando ese «suelo» con la idea de darle distintas alturas, ondulaciones, pendientes, para que los/as niños/as prueben estas posibilidades de subir/bajar estas pequeñas alturas (estamos usando siempre materiales blandos).

Propuesta Nº 2

Podemos combinar ahora esas colchonetas con dos bancos suecos. De esta manera, las posibilidades se amplían; ya tenemos algo de altura, y combinando bancos y colchonetas, podemos crear «montañitas», por las cuales subir y bajar. El docente debe acompañar y enriquecer el juego desde la modificación de la disposición de los elementos.

Propuesta Nº 3

Si seguimos en el *juego* de crear «montañitas» para subir y bajar, podemos continuar esta secuencia al infinito, valiéndonos de objetos que nos sirvan para crear pequeñas alturas y que sean fácilmente combinables unos con otros y permitan armar distintos recorridos.

Los neumáticos de auto pueden ser muy útiles. Podemos utilizarlos solos, para armar en el suelo pequeñas montañitas, o bien combinados con otros elementos, como los bancos, los colchones, las tapas del cajón de saltos, mesitas, rodillos de goma espuma, etc.

Propuesta Nº 4

Requiere un poco de imaginación, pero si apilamos varios neumáticos en forma de pirámide, los aseguramos con soga

para que no deslicen y lo cubrimos todo con una o dos telas grandes, estaremos en presencia de una versión reducida del Aconcagua, para que los niños puedan tener el primer diploma de andinistas.

Seguimiento y evaluación



Una estrategia fundamental para el trabajo es la *observación*, y construir registros con lo observado. En todas las propuestas es clave advertir *cómo* cada niño va realizando las actividades: ¿tenso?, ¿relajado?, ¿se interesa?, ¿disfruta?, ¿comparte?, ¿qué expresa su gestualidad? De esta manera, podremos ofrecer una propuesta cada vez más rica y con posibles aprendizajes de mayor calidad y más profundos para cada uno.



Secuencia didáctica Nº 5

Sala de 2 años y medio. Educación Física

• *Por Rubén Oddo*

«La pelota, pica, rueda, se me escapa, la encontré, es mía y la vuelvo a lanzar»

Fundamentación

El desarrollo de las posibilidades manipulativas es un aspecto que debemos estimular de manera constante, no sólo con la intención de promover el desarrollo del sistema nervioso, sino desde el punto de vista psicológico y cultural. En tal sentido, al manipular objetos, el niño percibe que domina su mundo, lo perciben los demás y eso genera aceptación. Finalmente, la pelota es un objeto muy representativo de la cultura y acercarle una pelota a un niño es una invitación a que se incluya en la nuestra.



Objetivos

Que los niños:
- Investiguen y ensayen las posibilidades de movimiento que ofrece el material, en este caso la pelota.
- Aprovechen el espacio disponible y disfruten de esa posibilidad.
- Interactúen con los otros generando encuentros creativos.
- Ajusten las formas de movimiento y el equilibrio postural a los requerimientos de la situación.

Contenidos

- Las posibilidades de acción con la pelota: lanzar, rodar, recepcionar.
- Equilibrio postural.
- Intercambio con los otros a través del material.
- Organización del espacio de acción.
- La vivencia de la exploración.

Propuesta Nº 1

Presentamos a los niños pelotas de diferentes tamaños y colores, invitamos a probar distintas acciones, a explorar posibilidades de movimiento, a ocupar el espacio con las acciones que devienen del empleo del material y el intercambio mutuo. Posteriormente, acercamos al momento de juego una gran sábana, que se agrega al juego con la pelota para lanzar, trasladar, embocar, esconderlas, etc.

Propuesta Nº 2

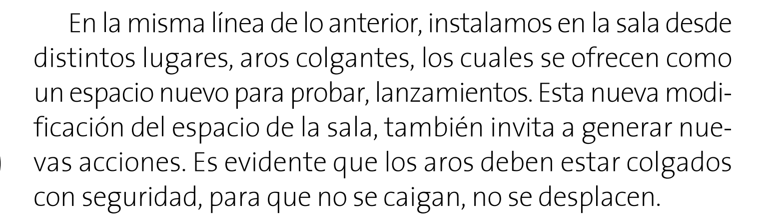
Continuamos jugando con las pelotas, pero ahora acercamos varias cajas de cartón, e invitamos a ensayar las posibilidades de movimiento con estos materiales, favoreciendo las acciones de lanzar, embocar, y la asociación con otro en el juego.

Propuesta Nº 3

En esta oportunidad, instalamos en la sala una gran tela, que tiene muchos agujeros, con lo cual podemos invitar a que los niños prueben, lanzar, embocar, etc. La notoria modificación

del espacio de la sala invita a generar nuevas acciones, ya que esta tela la instalamos en sentido vertical, como si fuera una pared. Podemos instalar una tela, dos o tres...

Propuesta Nº 4



En la misma línea de lo anterior, instalamos en la sala desde distintos lugares, aros colgantes, los cuales se ofrecen como un espacio nuevo para probar, lanzamientos. Esta nueva modificación del espacio de la sala, también invita a generar nuevas acciones. Es evidente que los aros deben estar colgados con seguridad, para que no se caigan, no se desplacen.





Secuencia didáctica Nº 6
Sala de 2 años y medio. Experiencias para la expresión y la comunicación

• *Por Ana María Porstein*

«De la imitación al baile personal»

Fundamentación

Si bien la expresión corporal se basa en «la propia danza» individual, personalizada, a veces, la inhibición de los niños no permite su desarrollo. Es entonces cuando la imitación, como estrategia del docente, toma un lugar provisoriamente importante. La imitación permite que los niños se desinhiban además de enriquecer su bagaje de movimientos, pero es sólo un paso hacia la soltura y la creatividad.

Objetivos

Que los niños:

- Imiten propuestas de movimiento del docente y/u otros compañeros.
- Se permitan proponer sus propios movimientos para que los demás los imiten.
- Se animen a bailar espontáneamente.



Contenidos

- Imitación simultánea de propuestas de movimiento.
- Expresividad y comunicación a través de los movimientos.
- Baile espontáneo y creativo.

Propuesta Nº 1

«Jugamos frente al espejo»

Niños y docentes se ubican frente al espejo para realizar movimientos e imitarse. El docente pone música rítmica, alegre y baila con movimientos sencillos y reiterados para que los chicos lo imiten.

Propuesta Nº 2

«Me imitan y los imito»

Ya sin el espejo mediante, el docente propone un movimiento, por ejemplo, relacionado con un animal, para que los niños lo imiten. A su vez, retomará ideas que surjan de algunos niños para imitarlas y hacer que el grupo también lo haga.

El docente podrá sugerir movimientos de:

Otros animales (león, gato, perro, gusano, elefante, mosquito, oso, etc.).

Algunos aspectos de los movimientos de dichos animales: solamente el caminar pesado y bamboleante del elefante, el arrastrarse de las víboras con diferentes partes del cuerpo, la mano-brazo, el pie-piernas, todo el cuerpo, etc.

Sólo de manos para evocar el movimiento de estos animales.

Otros elementos cuyas imágenes puedan ser evocadas y corporizadas como las olas del mar, el auto, el camión, las muñecas, los robots, etc.

Propuesta Nº 3

«¿Espejamos a un compañero/a?»

El docente va alejándose del centro del juego de imitación para incitar a los niños a hacer espejos entre compañeros o pequeños grupos espontáneos. Por supuesto, siempre

estará presente tratando de sostener la actividad. En esta edad, no todos los niños se entusiasman y participan activamente, pero recordemos que el solo hecho de acercarse y apreciar el juego de otros ya es útil para su sensibilización.

Propuesta Nº 4

«¡Cada uno baila como quiere!»

El docente los reúne frente al espejo como la primera vez, escuchando la misma música, y los invita a bailar con ella. Por supuesto, él será el primero en seguir el ritmo, tomar de las manos a diferentes niños, hacerlos girar, armar una ronda con los que así lo deseen, etc. Cabe recordar que, a esta edad, los niños no pueden desplazarse bailando en una ronda de manos tomadas con facilidad, por lo tanto, es aconsejable que se muevan en el lugar ya sea con rebotes, giros, sacudidas, etc.

Seguimiento



Se puede continuar esta secuencia incluyendo materiales, ropa a modo de disfraces y, por supuesto, diferentes músicas.

Ejemplos de secuencias didácticas / itinerarios orientados hacia lo motor y lo expresivo en el Jardín de Infantes



Secuencia didáctica Nº 1
Sala de 3 años. Expresión corporal

• *Por Ana María Porstein*

«¡Hacemos bailar a los objetos y los objetos bailan con nosotros!»

Fundamentación

Los objetos nunca son los verdaderos protagonistas en la expresión corporal. Son auxiliares, mediadores en el movimiento de los niños, ya que favorecen el proceso de la desinhibición



a la soltura y a la creatividad. Por otro lado, los objetos ofrecen diferentes desafíos al ser explorados por los niños/as. Un elástico no puede ser movido de la misma manera que un almohadón o que una gasa: el esfuerzo motor es diferente.

Objetivos

Que los niños:
- Seleccionen la música por el criterio del placer por el movimiento.
- Se animen a bailar a través del movimiento que le imprimen a los objetos seleccionados.
- Se muevan con otros compañeros a través de la mediación de los objetos.
- Bailen solos o con otros sin objetos.

Contenidos
- Exploración del propio cuerpo en el espacio a través de diferentes objetos.
- Baile siguiendo el movimiento que le imprimen a un objeto.
- Comparación y discriminación del objeto que permite moverse con mayor soltura.
- Comunicación y expresividad a través del baile, solos o con otros, con y sin objetos.

Propuesta Nº 1

«Elegimos objetos para que bailen con nosotros»

El docente presentará a los niños cuatro elementos diferentes, a saber: cintas, muñecos, almohadones y cajas de tamaño mediano a grande. Invita a los niños a elegir uno de estos objetos para hacerlos «bailar» en la sala (por supuesto, al hacer mover un objeto, el cuerpo del/de la niño/a también se mueve adecuándose al objeto y, en muchos casos, desinhibiéndose, ya que la atención está puesta en el objeto.

El docente cambia la música y le sugiere un cambio en la selección del objeto (es muy probable que algunos niños/as elijan más de un objeto, como cinta y muñeco, o muñeco y almohadón, o cinta y caja).

Propuesta Nº 2

«Volvemos a elegir el objeto con el cual sentimos que podemos bailar mejor»

Los niños, al volver a explorar el mismo objeto anterior, podrán no sólo repetir sus experiencias, sino encontrar nuevas posibilidades de moverse con él.

Propuesta Nº 3

«¡Bailamos solos!»

Finalmente, el docente propondrá que, dejando de lado todos los objetos, los niños puedan bailar solos, con él o con los demás y se cambiarán por lo menos tres tipos de música diferentes.

Seguimiento

A partir de esta secuencia se propondrán diferentes actividades donde los niños puedan compartir, ya sea con el docente, entre todos, en pequeños grupos y/o en parejas, el baile con un solo objeto. Convendrá alternar diferentes músicas y situaciones libres de objetos.





Secuencia didáctica Nº 2
Sala de 3 años. Expresión corporal
• *Por Ana María Porstein*

«Bailamos con muñecos»

Fundamentación

Los muñecos son los objetos que en general tienen más carga afectiva para los niños, por eso son elegidos para esta sala especialmente, ya que no tienen experiencia alguna en expresión corporal.



Objetivos

Que los niños:

- Seleccionen la música por el criterio del placer por el movimiento.
- Se animen a bailar a través del movimiento que le imprimen a los muñecos.
- Se muevan con otros compañeros gracias a la mediación de los muñecos.

Contenidos

- Exploración del propio cuerpo en el espacio a través del muñeco.
- Baile a través del movimiento que le imprimen a los muñecos.
- Comunicación y expresividad gracias a la mediación de los muñecos.

Propuesta Nº 1

Los niños escuchan dos músicas diferentes de las cuales tienen que elegir cuál les gusta más para empezar a mover a los muñecos.

Primero, como cada uno quiera.

Propuesta Nº 2

Junto al muñeco de otro compañero.

Sentados en ronda: se imitan los movimientos de los muñecos que el docente o los otros compañeros movilizan.

Llevándolos a bailar por la sala.

Seguimiento

En este caso, la propuesta siguiente, catalogada como número dos, es al mismo tiempo la continuación y seguimiento de la primera y, en relación a las habilidades expresivas de los niños, presupone la profundización de una mayor disponibilidad de su cuerpo en relación con el uso de objetos durante la danza. Objetos significativos que les ayudan a desinhibirse.



Secuencia didáctica Nº 3

Sala de 4 años. Educación Física

• *Por Jorge Bird*

«Experiencias para el desarrollo corporal»

Duración de cada clase: 30 minutos.

Contenido

• Coordinaciones manipulativas.

Propuesta Nº 1

Elementos a utilizar: Bloques (tipo ladrillos grandes) de goma espuma, de 0,40 m x 0,20 m x 0,20 m de alto. Uno (1) por niño.

Juego inicial: «Llegó el cartero».

El docente repartirá los bloques de goma espuma. Una vez que cada niña/o tenga su bloque, les pedirá que lo abracen bien fuerte y que, así, lo lleven a pasear, proponiéndoles distintas maneras de hacerlo.

Luego, les propondrá que traten de jugar, en principio libremente, cada uno con su bloque. ¿Me muestran cómo juega cada uno con su bloque?

Observará lo que surja del juego con el objeto y, además de los emergentes que tome para proponérselos a todo el grupo, les propondrá (por si no surgió antes):

- que lo aprieten con distintas partes del cuerpo;
- lo mismo, pero tratando de que «quede bien chatito»;
- que lo amasen con las dos manos juntas, y con una y otra mano;
- jugar a las estatuas sobre las bases (bloques), proponiendo estatuas divertidas (de perritos; de gente enojada; de una persona bailando; de un niño a quien no le compraron un helado);
- sentarse cada uno sobre su bloque, como si fuera el banquito de la plaza.

Es importante que el docente acompañe algunas situaciones anteriores con sonidos o ritmos de apoyo.



Juego: «Los bancos de la plaza»
Una vez sentado cada uno en su «asiento», el docente pasará moviéndose de distintas maneras entre ellos e irá indicando quién deberá levantarse y seguirlo, imitando sus movimientos.

Cuando se dé vuelta y les diga: «¡Cada uno a su lugar!», cada uno de los «imitadores» regresará rápidamente a su asiento y el docente continuará invitando a otros copiones/imitadores.

Ahora todos a la vez saldrán «de paseo», saludándose, y cuando el docente diga: «¡A su lugar!», cada uno volverá a su asiento.

En su lugar, jugarán a arrojarlo (al bloque) despacito hacia arriba, para:

- Que caiga lejos de sí.
- Que caiga al suelo y quede a nuestro lado, bien cerquita.
- Al caer, tocarlo con: una mano, la otra, un pie, etc.
- Poder atajarlo con ambas manos.

Propuesta Nº 2

Elementos a utilizar: telas individuales (de aprox. 1,20 m x 0,60 m).

Al inicio de cada clase daremos tiempo para reiterar algunas de las actividades realizadas en el encuentro anterior, ofreciendo a los niños la posibilidad de «aprehender» lo vivenciado antes de pasar al juego con nuevos objetos.

Comenzamos la clase con las telas en bollitos, separadas una de otra en el salón.

Recibiremos al grupo ni bien salga de la sala e invitaremos a los integrantes a acercarse a los elementos.

Podremos pedir que:

- exploren las telas como quieran;
- Inventen juegos con ellas y algún compañero;
- las salten por arriba sin tocarlos;
- les den una vuelta alrededor;
- y que, a nuestra señal..., cada uno elija uno y ¡los tapen con sus cuerpos!

Vemos-vemos ¿Qué es?..., y cada uno abrirá su tela para:

- llevarla a pasear;
- flameando como una bandera...;



- como si fuera la capa de Superman...;
- sacudiéndola con las dos manos, como si fuese un mantel que está lleno de miguitas para luego dejarla «bien estirada» en el suelo.

Propondremos que vayan escondiendo solamente aquella parte del cuerpo que nosotros digamos, y acercándose y alejándose de la tela, también del modo que en principio indiquemos.

Luego, podremos preguntar si alguien tiene una idea a proponer, porque ahora, al acercarse a la tela, deberán esconderse allí debajo.

«El dormilón»:

Para cerrar los saludará y se pondrá «a dormir», acostado en el suelo, tras pedirles que, por favor, antes de irse, lo tapen con todas las telas, y que luego se retiren muy despacito y casi sin hacer ruido, porque tiene el sueño muy liviano y se despertaría inmediatamente (por supuesto, garantizando la presencia del docente de la sala).

Propuesta Nº 3

Volveremos a dar un tiempo de juego con telas y bloques antes de pasar a este nuevo material.

Elemento a utilizar: Masa de sal (con ayuda del docente del grupo).

Tantos bollitos de masa de sal como niños en la clase. Dispondremos los bollitos todos juntos en un sector del patio.

Juego: «El pizzero Fermín»

El pizzero (docente) será quien cuidará los bollos de pizza que recién ha amasado.

«Fermín» caminará toscamente, de un lado a otro, por delante de los bollos de pizza, hablando con voz fuerte, diciendo que no dejará que alguien venga a sacarle sus bollitos de pizza, porque él quiere ser el único pizzero de ese barrio.

Los niños, acompañados por su maestra/o, aprovecharán la lentitud y distracciones de Fermín, para quitarle los bollitos de pizza, ya que luego probarán ser pizzeros ellos también.

Una vez que cada uno tiene su bollo de sal, le pedirán a Fermín que les enseñe a hacer las pizzas, a lo que éste aceptará tener tantos ayudantes, y les contará un secreto: la importancia de tratar la masa, a veces, rítmicamente.

Importante: el apoyo sonoro rítmico-vocal del docente, en algunas de las propuestas siguientes:

- Cada uno con su bollo de masa jugará a: aplastarlo sobre el suelo, como cada uno quiera, con distintas partes del cuerpo, para dejarlo bien chatito, buscando que quede bien redondo como una pizza, amasarlo, con ambas manos, sobre el suelo; con una mano y luego con la otra, sobre el suelo; con las dos manos en el aire, haciendo un fideo grueso, o finito-finito-réquetefinito.
- Con este fideo largo y réquetefinito cada uno buscará «dibujar» formas, y luego tratará de copiarlas con su cuerpo.
- Amasarlo nuevamente, pero para volver a hacer bollos como una pelota: para arrojarlo hacia arriba.



- Propondremos que cada uno desarme su bollo de masa y prepare: 1 fideo largo, 1 pelota y 1 plato bien chatito. Los niños intentarán corporizar las formas que el profesor u otro compañero vaya sugiriendo. Así podrán ponerse estirados y finitos como el fideo o chorizo de masa, redonditos, en bolita, como la pelota o bien aplastados como el plato. Los niños, además pueden inventar otras posiciones que el profesor ni esperaba.

Secuencia didáctica Nº 4

Sala de 5 años. Educación Física

• *Por Jorge Bird*

«Cuerpo y movimiento en relación con el espacio»

Objetivo

Que los niños:
• jueguen sobre distintos diseños espaciales.

Propuesta Nº 1

Lugar: patio o salón de la escuela cuyo suelo tiene baldosas de color claro.

Observación: Observar si el piso tiene rajaduras, líneas de baldosas más claras u oscuras, un sector con baldosas y otro con piso alisado, porque esas diferencias nos podrán ser útiles para la tarea sobre los diseños espaciales. Igualmente, se planteará esta secuencia imaginando que nuestro patio no presenta ninguno de esos «accidentes geográficos».

Se propondrán distintas acciones (desplazamientos, saltos, apoyos) a realizar en forma individual.

Todos los niños/as caminarán alrededor del docente y, a la señal, correrán más lejos por distintos sectores del patio.

A continuación:

Observarán las líneas o caminos que pueden encontrar en el piso, ¿dónde están las más finitas (uniones de baldosas)? ¿Y las más anchas (líneas de baldosas)? En principio, vamos a caminar hacia delante por caminos anchos, tratando de no chocar con nadie.

¿Qué haremos si viene alguien, de frente, por el mismo camino?

¿Y si nos vamos a cruzar?

¿Y hacia atrás? ¿Cómo se tendrá que hacer para no salirse del camino elegido?

Cada uno elegirá un lugarcito en el patio (hasta podrán marcarlo como «su casa», ya sea con una tiza o colocando



un objeto propio) y, mirando a su alrededor, elegirá un punto del resto del espacio hacia donde irá, por un camino que elija:

- corto (para llegar pronto);
- largo (para ir como de paseo);
- que tenga muchas curvas;
- que antes de llegar, pase por...

El docente organizará al grupo en parejas para jugar los siguientes juegos.

- Vamos «de paseo» con un compañero. Uno elige un camino, le cuenta al compañero hacia dónde van a ir y lo lleva de paseo mostrándole cómo deberá recorrerlo en cada tramo (para ello, irá realizando distintas acciones y el otro lo copiará).

Luego, cambiarán de roles.

- «La patrulla de los caminos»

(Previamente se mostrará a los niños el dibujo o «mapa» del espacio con sus cuatro esquinas y un círculo dibujado en el centro, así como calles/caminos que los unen entre sí.)

Algunas reglas que pueden sugerirse o retomar de la creatividad de los propios niños:

- Cambiarse de esquinas (garajes), siempre por los caminos, sin que los cuidadores los detengan.
- ¿Cómo podrán detenerlos? Mostrándoles una tarjeta roja (o tocándolos).
- «Coche» inmovilizado (se deberá detener a un costado del camino donde fue interceptado por el cuidador), podrá seguir avanzando si alguien (otro conductor) le da «arranque».
- Habrá que establecer el modo de dar ese arranque. En alguna variante del juego se podría hacer a través de que cada niño llevará una tarjeta verde y cuando la muestre a los «coches detenidos» estos podrán continuar.

Observación: se puede seguir jugando con variantes. Por ejemplo:

- Utilizar el círculo central como lugar donde pararán los coches detenidos.



- Señalar cómo deberán ir desde una casita a otra. A quien no lo haga correctamente, «La patrulla...» lo sancionará deteniéndolo en el garaje central.

Para finalizar, se cantará «Todos los autos tienen», de Carlos Gianni, como canción de despedida.

Propuesta Nº 2

Como de costumbre, se dará tiempo a los niños a reiterar algunas de las variantes de los juegos de la clase anterior.

Observación: Para el desarrollo de esta clase, el docente deberá contar con un «montón» de plantillas realizadas por los mismos niños (en goma eva, o cartón, o tela) de dibujos de:

- pies (derecho e izquierdo, inclusive con sectores/zonas del pie destacados: talón; punta; borde externo e interno);
- manos (derecha e izquierda);
- flechas de distintos anchos y largos;
- círculos de distintos tamaños.

En el inicio se preparan distintos caminos, con plantillas de pies y manos, en el patio.

En un costado, se hace un juego de reconocimiento de las partes del cuerpo (plantillas) que se vayan mostrando, para ver si pueden descubrir de cuál se trata.

Luego, cada niño/a elegirá el camino que desee apoyando la parte del cuerpo que allí aparezca.

Al final de cada camino, aparecerán (puestas oportunamente por el docente) unas bolsas grandes que, en su interior, tendrán bolsitas con «sorpresas» (serán plantillas de distinto tipo y formas).

Se jugará a llegar hasta «el tesoro» del camino que uno haya elegido, y cada uno tomará una bolsita con sorpresas y se buscará un lugarcito en el patio.

Con las «sorpresas» (entre 7 y 9 plantillas) que cada uno tenga en su bolsita, intentará construir un camino y jugará a recorrerlo.



Observación: Como dentro de cada bolsita aparecieron formas que antes no habían sido «presentadas» (círculos, cuadrados, triángulos, líneas sinuosas, espirales), se les preguntará si encontraron algo «nuevo» y se les propondrá que cada uno elija qué es lo que habrá que apoyar (o hacer) cuando se encuentre en el camino con esa figura.

Jugamos a las visitas: Cada uno invitará a otra/o/s compañera/o/s a que conozcan su camino e invitará a quienes lo deseen a jugar en él, mostrándoles la forma «correcta» de recorrerlo, para luego recorrerlo como quieran.

Juego: «Los limpia-huellas»

El docente pasará por distintos sectores del patio con una bolsa grande y, a su paso, los niños irán levantando y guardando en la bolsa todas las huellas.

Cierre: se podrá narrar un cuento breve o solamente un capítulo de un cuento como «Hansel y Gretel», que es tradicional, u otro de autores modernos como María Elena Walsh.

Propuesta Nº 3

Juego de inicio: «Mancha saltarín». Sin refugios.

A quien «el perseguidor» toque, deberá quedarse en el lugar, saltando, rebotando, con pies juntos.

El docente irá indicando cambios sobre cómo deberá rebotar en el lugar cada nuevo tocado, mientras se vaya desarrollando el juego: abriendo y cerrando las piernas; en un pie y en dos, así seguidito.

Cuando un compañero se para frente al saltarín y copia su movimiento (en el modo de saltar), «lo salva», y ambos siguen corriendo, escapando de «el perseguidor».

Una vez comprendido el juego, podremos ir agregando «perseguidores».

A continuación, se armarán rayuelas en cada esquina del patio, con plantillas de pies enteros pegadas al piso con cinta de carpintero. Los niños las recorrerán copiando el diseño que encuentren.

Cierre: Se recordará lo hecho en clase y se los invitará a que inventen nuevas rayuelas para jugar en algún recreo.

Se les sugerirá que, cuando vayan a sus casas, les pregunten a sus familiares (abuelos, tíos, padres), cómo jugaban a la rayuela de niños.



Se terminará con una «Ronda-Scrum» (Es una estrategia del rugby parecida a un abrazo entrelazado entre todos).



Secuencia didáctica Nº 5

Sala de 4 años. Expresión Corporal

• *Por Ana María Porstein*

«Elastizándonos»

Fundamentación

Este grupo de 4 años ya tiene suficiente experiencia con telas, cintas o bandas anchas y otros materiales como para iniciarse en la exploración del los elásticos. Este material permite sentir y corporizar —es decir, llevar al cuerpo—, estiramientos y relajaciones o aflojamientos que favorecen el contraste tónico-muscular, y por ende, la imagen de sí.

Es más que necesario que los docentes sólo utilicen elásticos bien anchos y de algodón, que son menos duros y más flexibles, así como detenerse a enseñar a los niños cómo tomar este elemento por uno de sus extremos, enrollándose por lo menos con una vuelta la muñeca, para evitar así que se suelte con facilidad.

Objetivos

Que los niños:

- Aprendan la especial toma del elástico para no lastimarse.
- Exploren diferentes formas de usar el elástico en el espacio y con otros
- Traten de moverse entre los elásticos sin chocarse.
- Observen como se mueven sus compañeros.



Contenidos

- Sensibilización.
- Exploración de diferentes formas de usar el elástico en el espacio y con otros.
- Producción de movimientos con los elásticos.
- Apreciación de los movimientos de los otros.
- Espacio lúdico.

Los elásticos estarán colgados del barral y de las sillas cuando el grupo entre a la sala.

Materiales

Elásticos largos y medianos de algodón de 3 cm de ancho
Equipo de música.

Propuesta Nº 1

«Damos la bienvenida a los elásticos»

Exploración libre de los elásticos individualmente o en grupo.
El docente tomará ideas de las acciones de los niños para socializarlas.

Propuesta Nº 2

«Nuestro cuerpo y el elástico: estirar y aflojar»

Reiteración de la exploración durante los primeros momentos.
El docente propondrá ideas de estirar y relajar el elástico para que los niños lo imiten. También «meterá el cuerpo», propiciando este juego con todos los niños por el espacio, incluso haciendo enganchar algunos elásticos entre sí.



Propuesta Nº 3

«Nuestro cuerpo y el elástico: del estirar y aflojar a separarnos y juntarnos»

Se reitera el último juego con los elásticos acentuando el acercarse y juntarse mientras la trama de los elásticos se estira y se afloja por el espacio.

Se trata de repetir la experiencia mientras se escucha una música lenta ya conocida por los niños, instándolos a escucharla para moverse con ella.

Seguimiento y evaluación

La exploración libre inicial permite a los docentes darse cuenta del potencial de manejo y movimiento con este material. Esto no significa no sugerir ni retomar ideas observadas o propias para enriquecer la experiencia. El uso del elástico en forma individual —con una mano, con las dos o entre una mano y un pié que pisa el otro extremo— es fundamental como paso previo para el intercambio con otros niños.

Hemos visto la necesidad de no apurar el momento de inclusión de la música, a la vez que recomendamos que ésta sea inicialmente conocida por los niños y lenta, para habilitarlos a moverse de igual forma, dada las dificultades que puede entrañar moverse entre una trama de elásticos.

¡OTRAS IDEAS!

Con los más pequeños

Hemos probado trabajar con elásticos desde los tres años en adelante con diferentes grupos. Con los más chiquitos se puede comenzar por un solo elástico que muestra la maestra mientras lo estira y afloja, incitando a los niños a imitar esos movimientos. Podrá variar, con picardía, la velocidad con que estira o afloja, o hacerlo *iteradamente*, es decir, estirar poco a poco para aflojar de golpe, o al revés.

Más adelante se ofrecerán elásticos anchos para la exploración individual. Igualmente, algunos niños siempre encuentran formas de jugar con otros.

Con los más experimentados

Actividades como «caminar sobre el elástico» mientras el propio niño lo va sosteniendo entre sus manos son apasionantes como juego de coordinación y equilibrio dinámico. Algunos se permiten cambiar de frente, girar sobre un pie y seguir avanzando o retrocediendo sin que se les escape el material que tienen bien asegurado con una vuelta a sus muñecas. Surgen los personajes: los «equilibristas del circo». Este juego también brinda enorme placer al jugarlo entre dos, caminando sobre un mismo elástico compartido que van sosteniendo mientras avanzan en sentido opuesto, tratando de pasar por detrás del compañero, sin dejar de pisar el elástico.

«La tela de araña»

Una vez que los niños de un grupo de tres años o más hayan experimentado abundantemente con los elásticos en forma individual y/o grupal, sosteniéndolos entre ellos, aconsejamos habilitar la posibilidad de armar un entramado de elásticos no muy tirantes entre distintos puntos firmes de una sala, dejando huecos o espacios sectorizados entre ellos de diferente tamaño y nivel —más altos, más bajos—, de modo que los niños puedan probarse a sí mismos entrando y saliendo o atravesando esta trama según su iniciativa, para lo que tendrán que meterse, salir, subir, bajar, saltar, agacharse, arrastrarse, pasar por arriba, etc.

Conviene que sólo dos o tres niños prueben dentro de esta «tela de araña» —como ellos dieron en llamarle—, para disfrutar de un espacio problematizado y crear estrategias personales sin ser molestados por otros.



Los «espectadores» no dejan de tener protagonismo, siempre que la espera sea corta, ya que también se vivencia y se aprende a través de la experiencia de los demás.



Secuencia didáctica Nº 6

Sala de 4 y 5 años. Educación Física

• *Por Jorge Bird*

Propuesta Nº 1

«Jugamos al Patrón de la Vereda»

A partir de uno de los contenidos básicos de la Educación Física: los juegos motores, para 4 y 5 años.

Juegos motores

Esta secuencia comienza con el juego de «El patrón de la vereda». En este caso, el juego se complejiza a partir de la modificación de los oponentes.



El objetivo del juego es pasar desde un refugio al otro sin ser tocado por el patrón de la vereda. El que es tocado pasa a ser patrón, intercambiando lugares con el anterior.

Propuesta Nº 2

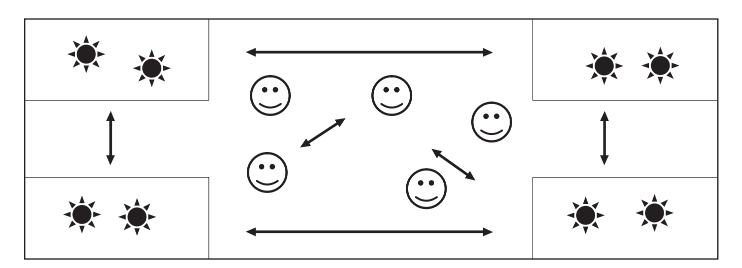
Tomando la variable «oponentes», se modifica una regla y se complejiza el juego. El objetivo del juego sigue siendo el mismo, sólo que ahora el que es tocado pasa a ser «ayudante» del patrón.

En esta variante, seguramente los jugadores van a comenzar a construir acuerdos tácticos para eludir al patrón de la vereda y sus ayudantes. Sin embargo, cuando estos sean muchos, posiblemente, cruzar al otro lado se convierta casi en una misión imposible.

Es hora de hacer otra modificación.

Propuesta Nº 3

La variable espacial viene en nuestra ayuda: colocamos refugios en cada uno de las esquinas, de modo que los perseguidos pueden ir de uno a otro refugio según les parezca más conveniente. El objetivo del juego sigue siendo el mismo.



Los acuerdos tácticos son ahora imprescindibles: maniobras de distracción, protecciones mutuas, etc.

En este punto, hay que estar atentos para mantener el equilibrio agonístico, y que no se pierda el interés de salir por el riesgo de ser atrapado.

Propuesta Nº 4



Para intensificar el componente agonístico, volvemos a intervenir sobre la variable espacial. Sacamos un refugio (o dos, dependiendo de la evolución del juego).



Secuencia didáctica Nº 7

Sala de 5 años. Expresión Corporal

• *Por Ana María Porstein*

«Moviéndonos como personajes de una película»

(En este caso, se trató del film *El Rey León*. Por supuesto, se pueden propiciar secuencias expresivas a partir de otras películas, como *Dino*, *La era de hielo*, *Happy Feet*, *Madagascar*, etc.)



Fundamentación

Una película vista entre todos en el Jardín bien puede ser el punto de partida para que los niños creen situaciones expresivas sin y con música. Es importante trabajar a partir de ciertos «recortes» y nunca sobre la temática en general. A esta edad, el trabajo con otros compañeros en pequeños grupos ya es posible, surgen líderes y diferentes dinámicas grupales. El «equipo» o subgrupo permite mantenerse en la tarea y ayuda a los niños más tímidos a expresarse.

Objetivos

Que los niños:

- Seleccionen los personajes que más les resonaron al ver esta película para evocarlos.
- Improvisen en grupos a partir de una escena de la película.

Contenidos

- Evocación de los personajes y las escenas de la película.
- Comunicación y expresividad grupal de lo vivenciado con la película.
- Improvisación a partir de una escena de la película.
- Producción y apreciación de personajes, escenas, movimientos.

Propuesta Nº 1

Se recuerda entre todos esta película que vieron juntos en días anteriores y se les sugiere a los niños evocar con su propio cuerpo a alguno de los personajes o situaciones de la misma.

Posteriormente, se les pedirá que se agrupen en pequeños grupos para improvisar a partir de una sola escena de la película que ellos mismos deberán elegir. En caso de ser necesario, estará a su disposición material como ropas, telas, cartones, palanganas, etc.

Propuesta Nº 2

Esta vez los niños sólo podrán escuchar la música y/o sonidos de la película, sin verla. Tendrán que adivinar la escena a

la que la música alude y la acción de sus personajes (el docente se preocupará por seleccionar una escena bien significativa para este grupo y que sea posible de «corporizar» fácilmente. También se podrá seleccionar una escena significativa de la película para cada grupo de niños).

Dentro del seno de cada grupo, se charlará para intercambiar los recuerdos de cada uno sobre el lugar donde se desarrolla la escena, sus personajes y estilos de movimiento.

Se improvisará esta escena entre todos los del grupo, y podrán pedir la colaboración del docente en cuanto a materiales, disfraces, música, etc.

El docente volverá entonces a mostrar la escena para que cada grupo pueda, no sólo volverla a ver, sino también para mejorar la improvisación realizada.

Finalmente, los grupos que así lo deseen podrán mostrar y compartir con los demás su producción. Este será un momento de cierre donde la producción y la apreciación son importantes.

Seguimiento



Se ha visto como conveniencia que en algunos casos el docente sea el que conforma los grupos y nombra a sus líderes. Si bien esto no resulta ni lo más aconsejable ni lo más democrático, da resultados en relación con aquellos grupos que se obstinan en estar siempre juntos y con los niños, generalmente tímidos, que no se animan a integrarse en uno de estos grupos, quedando siempre relegados y/o con compañeros que no son de su agrado o con los cuales no puede trabajar.

CAPÍTULO 7 

La planificación de unidades didácticas y proyectos. El lugar del juego trabajo, los aportes de la Educación Física y/o de la Expresión Corporal

En colaboración con LAURA PITLUK

La planificación de unidades didácticas y proyectos

La unidad didáctica es la organización de un recorte de la realidad natural y social. Junto a los proyectos (y en cierta forma, con las secuencias didácticas, los itinerarios y los miniproyectos) conforman las estructuras didácticas que se consideran significativas en la actualidad para organizar las planificaciones periódicas en el Nivel Inicial (desde las salas de 2 a las de 5 años).

La única diferencia válida (y además sutil) entre la unidad didáctica y el proyecto es que este último implica una investigación a desarrollar que se plasma en un producto final. Las otras diferenciaciones que «circulan» no son reales, sino que forman parte de los estereotipos que envuelven a la educación infantil. Nos referimos, por ejemplo, a los siguientes supuestos: «las unidades didácticas son elegidas por los docentes y los proyectos surgen de los alumnos», «la planificación de los proyectos incluye la justificación de su surgimiento y selección pero esto no es necesario en relación con las unidades didácticas», «las unidades didácticas son estructuras más cerradas mientras que los proyectos implican mayor participación activa por parte de los niños». Contrariamente a estos supuestos, toda planificación implica un docente que la selecciona desde su rol como responsable de los recorridos educativos de sus alumnos, pensando siempre en la inclusión activa e interesada de sus alumnos. Para realizar una elección

adecuada, tiene en cuenta una serie de variables fundamentales: el momento social (el mundial de futbol, las elecciones presidenciales), el contexto donde está inserta la escuela, el estilo y las prioridades de la misma (plasmados en su PEI: Proyecto Educativo Institucional), su proyecto específico anual (como por ejemplo, este año, el cuidado del medio ambiente o la lectura en familia), el grupo de niños, sus aprendizajes previos, sus intereses y prioridades, su realidad actual, las situaciones individuales, el proyecto anual de la sala, los proyectos, las unidades didácticas, las secuencias didácticas e itinerarios trabajados, las metas y los contenidos prioritarios en un determinado momento, los logros a alcanzar.

¿Cómo seleccionar un buen recorte?

Nos referimos a las unidades didácticas como recortes de la realidad que deben ser contextualizados y reales para que sean realmente significativos; esto implica que los recortes adultos y estereotipados, como por ejemplo: «Las casas», «Los medios de transporte», «Los animales», deben ser reemplazados por «Las viviendas de los nenes de sala de 3 años», «La granja de la Ciudad de Buenos Aires» o «Los animales de la Granja de la Ciudad de Buenos Aires». Entonces, es importante seleccionar recortes que tengan en cuenta que la realidad no es lineal y que no existen categorías estáticas y únicas para pensarla, ni casas, barrios y familias que sean todos iguales.

Retomar el planteo de *«las ideas organizadoras»* que plantea Beatriz Goris (2006) en su libro nos permite comprender el significado de abordar la realidad como un todo complejo, conflictivo, multicausal y en permanente cambio.

> «(...) Estas son ideas que el docente ha de tener en mente a la hora de seleccionar los contenidos; serán las que guíen su itinerario y le permitan incluir o descartar recorridos. Las mismas, seleccionadas a partir de los marcos teóricos desde los cuales los niños explican el mundo social, representarán una especie de anteojos que el docente simbólicamente se colocará para facilitar el análisis de diversos aspectos de la compleja trama social cuyo abordaje nos hemos propuesto.
>
> (...)
>
> La Licenciada Adriana Serulnicoff ha desarrollado, como aporte al tratamiento de las Ciencias Sociales en el Jardín

de Infantes, la inclusión de lo que ha denominado "ideas organizadoras" (MCBA, 1995); las que han sido seleccionadas a partir de los mencionados marcos teóricos. (...)

La complejidad.
La multicausalidad.
La realidad como construcción social.
El cambio social.
El conflicto social.
La diversidad cultural.
La desigualdad social.
La mirada relativa.

Cada una de estas ideas propone una mirada compleja del ambiente. Esto forma parte de lo que el docente tiene que tener en cuenta a la hora de seleccionar el contenido, elaborar interrogantes o dirigir la observación» (Goris, 2006).

Que los alumnos, desde el Nivel Inicial, puedan comprender la realidad como un todo complejo y modificable, y verse ellos mismos como protagonistas de esa realidad, es un desafío y una prioridad educativa. La misma se favorece cuando se seleccionan recortes significativos, reales, especificados, contextualizados, porque estos pueden dar cuenta de que la realidad social es una construcción cambiante y compleja que implica desigualdades y conflictos, diversidad de personas, objetos e ideas; que se conforma desde la relatividad de las miradas y las múltiples causas de los diversos sucesos.

Cuando se diseña una unidad didáctica se «mira» el recorte de la realidad natural y social desde todas las áreas curriculares que puedan enriquecerlo. Como se explicitó en el capítulo anterior, cuando determinadas áreas o disciplinas no aportan contenidos o aspectos fundamentales para ese recorte y sólo se vinculan de manera forzada, se planifican secuencias didácticas o itinerarios complementarios que posibilitan un trabajo específico sobre los contenidos que es necesario abordar.

Esto sucede muchas veces con la educación física y la expresión corporal, disciplinas que no se «conectan» fácilmente con los recortes de las unidades didácticas. Cuando el recorte lo permite, es bien interesante e importante «mirarlos» desde ambas disciplinas, también que el profesor especial de educación física retome este trabajo en sus clases además de desarrollar sus propuestas específicas que deben ser organizadas también a modo de secuencias didácticas y nunca

pensarse y desarrollarse como propuestas aisladas, como se explicitó en el capítulo anterior.

Los proyectos pueden ser específicos de un eje (por ejemplo «El cuidado del cuerpo»), o pertenecientes a alguna disciplina (por ejemplo, música, plástica, expresión corporal), o referidos a determinada temática, apuntando siempre a la concreción de un producto final (por ejemplo, «Amamos la biblioteca de la sala» o «El libro de los animales en extinción»). De esto dependerá el lugar que puedan ocupar la expresión corporal y la educación física.

En cuanto a los proyectos:

> «Se los define como un modo de organizar el trabajo alrededor de una problemática a investigar que se plasma en un producto final, que da cuenta de todo lo investigado.
>
> Se hace difícil reconocer la diferencia entre las unidades didácticas y los proyectos porque son en realidad aspectos muy sutiles vinculados con el lugar desde donde nos ubicamos para analizar el diseño de las propuestas a realizar.
>
> Podemos, por ejemplo, pensar en "La biblioteca de la sala verde" como un proyecto en el cual se investiga sobre cómo son las bibliotecas, se realizan salidas didácticas a la biblioteca del barrio, de la escuela y otras, para buscar información sobre cómo son, cómo funcionan, cómo se organizan, qué elementos las componen, a fin de pensar en el armado de la biblioteca de la sala como producto final de la investigación y el proyecto. La mirada está puesta en investigar lo necesario para el armado de la biblioteca de la sala. Pero también podríamos pensarla como una unidad didáctica, como por ejemplo, "La biblioteca de la escuela" o "La biblioteca popular de Villa Devoto"; tal vez finalizamos la unidad armando la biblioteca de la sala, pero el eje de la investigación y la búsqueda de la información se planteó desde el trabajo sobre la biblioteca de la escuela o del barrio y no desde la necesidad de pensar qué necesitamos para el armado de la biblioteca de la sala. Por eso decimos que la diferencia entre una estructura organizativa de la planificación periódica y la otra es muy sutil, e implica simplemente un cambio en el lugar desde el cual se mira el armado de la propuesta de trabajo» (Pitluk, 2006).

El juego trabajo y su relación con las unidades didácticas y los proyectos

> «El juego trabajo, es una de las actividades fundantes de la tarea en el Jardín de Infantes, fuente de riqueza y de propuestas alternativas, basada en el respeto por la diversidad de intereses de los niños pequeños. Es una actividad fundamentalmente creadora donde se conjugan el placer con la realidad.
>
> (...)
>
> Consta de cuatro momentos; la planificación, el desarrollo, el orden y la evaluación. Los momentos de planificación y evaluación son fundamentales ya que implican la anticipación por parte de los niños del sector al cual van a ir a jugar y del juego a realizar; y posteriormente, la confrontación entre lo previsto y lo realizado. Es absolutamente necesario que estos momentos sean ágiles y significativos, y que no se transformen en el "centro de la escena" quitándole la fuerza al propio desarrollo del juego por parte de los niños. Cuando se presentan como espacios tediosos para el grupo y difíciles de coordinar para el docente, pierden su sentido como momento de aprendizaje. Aunque es obviamente importante que todos los subgrupos comenten su tarea y todos los niños cuenten con un momento de expresión personal, se hace necesario encontrar otras formas coherentes con las posibilidades en estas edades. Pueden buscarse diferentes estrategias: algunos sectores comentan en algunos juegos y otros en otros rotativamente, algunos subgrupos cuentan algunos aspectos y otros se basan en otros diferentes, todos comentan pero brevemente lo sucedido. Los momentos de orden y evaluación pueden alternarse, realizándose a veces primero uno y, otras, primero el otro. Eso dependerá del grupo, del espacio y de las acciones a realizar. Incluso se puede ordenar algunos sectores antes de la evaluación y dejar otros armados para poder observar lo realizado y ordenarlos posteriormente» (Pitluk, 2006).

El juego trabajo implica, entonces, la organización de diferentes sectores o rincones que presentan propuestas alternativas y diversas referidas a distintas áreas, disciplinas o temáticas, a fin de que los alumnos puedan elegir de acuerdo a sus prioridades, intereses y ganas.

Muchas de las propuestas se vinculan con las unidades didácticas, proyectos y/o secuencias didácticas que se están desarrollando posibilitando que los niños reiteren o recreen actividades que se realizaron grupalmente. Sin embargo, no es necesario que todos los sectores aborden contenidos vinculados con la unidad didáctica o el proyecto que se está llevando a cabo en una sala, y mucho menos si esto se realiza de manera forzada. Lo importante es que se abran y cierren sectores en función de la diversidad de ideas y prioridades, se enriquezcan los materiales presentes en cada uno, se logre el equilibrio entre la falta de propuestas y la manipulación docente de todo aquello que realizan los alumnos, se convierta en un momento de juego con los otros, de aprendizaje y de disfrute por las propias elecciones y acciones.

Si incorporamos a las propuestas más conocidas de juego trabajo este conjunto de sectores pensados para la representación del cuerpo y la presencia de lo psicomotriz, el mismo se enriquecerá notablemente, así como se favorecerá el trabajo sobre lo psicomotriz en las salas de Jardín.

Sobre el rol docente

> «El rol del docente como coordinador enseñante y acompañante, debe alcanzar el delicado equilibrio de intervenir sin interferir. Su rol implica, primeramente, planificar las propuestas de juego trabajo, integradas en su planificación periódica, pensar nuevas ideas, organizar los materiales. En el desarrollo del juego, coordinar el momento de la planificación incorporando con los niños los materiales nuevos, colaborando con la distribución en los sectores y ayudándolos a anticipar el proyecto de juego; en las salas de niños más grandes aborda el compromiso grupal y la posibilidad de proyectar con otros. En el desarrollo propiamente dicho, observa, interviene cuando lo cree conveniente, se incorpora por momentos a los diferentes juegos sin perder la mirada general de la tarea. En el momento del orden coordina, organiza y colabora con los niños, quienes son los encargados de poner todo en su lugar, clasificando y ordenando, dejando los elementos y espacios disponibles para la actividad siguiente y el próximo juego trabajo. En el momento de la evaluación, nuevamente coordina la puesta en común de lo realizado,

ayuda a sacar conclusiones, aborda lo sucedido en la tarea grupal y coordina a los niños para que puedan transmitir sus ideas, escucharse, esperarse y compartir la tarea» (Pitluk, 2006).

Si analizamos lo explicitado en el Capítulo 5 en relación a los juegos y espacios psicomotores, podemos darnos cuenta de que el rol que asume el educador difiere en ciertos aspectos de lo recién explicitado. Estas no son ideas contrapuestas, sino complementarias; sabemos que el docente asume diferentes modalidades según el tipo de propuesta que se está desarrollando, y que las estrategias también son diferentes. No son iguales sus intervenciones si se trata de una actividad de matemática, de plástica o de educación física; tampoco si se trata de un juego espontáneo, de un juego libre en rincones o de un juego trabajo. Asi mismo, su rol es diferente según las edades de los niños, las características y posibilidades del grupo, y de cada uno de sus integrantes. Uno de los mayores desafíos en la realidad actual del Nivel Inicial es poder «mirar» a cada niño y al grupo (en general numeroso) en función de sus aprendizajes, de sus necesidades, de sus deseos, de sus proyectos.

Pero, más allá de todas las variantes y variables existentes, no podemos ni debemos renunciar jamás a sostener una presencia responsable y respetuosa en función de su rol de enseñante profesional reflexivo que prioriza el desarrollo autónomo y feliz de sus alumnos.

Como ya se explicitó, en el juego trabajo se pueden abordar contenidos referidos a las unidades didácticas y/o proyectos, o no. De todas formas, se incluye como parte de la planificación periódica, pudiendo así alejarnos de la confusión muy establecida entre el juego libre en rincones (que es también una propuesta importante e interesante a incluir) y el juego trabajo, diseñado en función de determinados aspectos que se quieren trabajar o retomar. Los objetivos y contenidos específicos que se aborden en cada sector de juego estarán relacionados con los diferentes aspectos que se estén trabajando en ese período de tiempo.

El juego centralizado

En esta propuesta todo el grupo juega alrededor de una misma temática, previa organización y preparación de los materiales que se consideren necesarios para enriquecer la situación de juego. Implica, en general, aunque no obligatoriamente, el desarrollo de un juego dramático, luego de la preparación anterior que posibilita la construcción

de un espacio lúdico propicio. Las situaciones alrededor de las cuales se organiza el juego centralizador pueden derivarse del desarrollo de la unidad didáctica, o bien pueden surgir de la recreación de situaciones cotidianas, como por ejemplo el cumpleaños de la muñeca. Por sus características, se lo considera óptimo para desarrollar en las salas de dos y tres años, aunque también pueden realizarse en las salas de 4 y 5 años. En las sala de 2 y 3 años también es posible realizar juego trabajo y talleres, adecuándolas a los niños y flexibilizando los modos de pensarlas y desarrollarlas.

Los talleres

«*Los talleres implican una modalidad alternativa a la enseñanza tradicional.* La modalidad de taller nació oponiéndose a las propuestas lineales y pasivas, presentado la posibilidad de aprender con los otros en un marco participativo y democrático.

Las modificaciones en los enfoques y en las propuestas educativas que fuimos vivenciando con el paso de los años ejercieron también sus influencias en los modos de entender y concretar los talleres: mayor o menor intervención docente, propuestas más libres o más dirigidas, actividades diseñadas o improvisadas.

(...)

Los talleres se basan en la posibilidad de elegir entre opciones e interactuar en el pequeño grupo en función de una tarea que implica una producción compartida. Se sustentan en la construcción de una trama grupal que sostiene los procesos individuales, en la puesta en común de ideas y acciones, en una asunción y adjudicación de roles no rígida, en la comunicación, la exploración, el disfrute y el juego.

(...)

La mirada ubicada en los niños, sus intereses y sus necesidades, en las prioridades de una educación cálida, oportuna y ajustada a los valores democráticos, son factibles desde propuestas coherentes con los principios democráticos. El taller es una modalidad de enseñanza y aprendizaje, un modo de organización de las propuestas pedagógicas que, por su estilo, su enfoque y sus prioridades, favorecen más que otras una educación basada en el respeto por los

propios procesos y elecciones en relación con el trabajo cooperativo.

(...)

La modalidad de taller implica una organización específica de la situación de enseñanza que nació desde el deseo de encontrar otras posibilidades educativas, otras modalidades de acceso al conocimiento, basados en propuestas y vínculos menos lineales que dejen entrar el juego, el placer por aprender y la vida democrática al aula. Una modalidad que nació como alternativa a las prácticas conocidas desde el intento de modificar el estilo tradicional basado en docentes depositarios del saber y dueños de las verdades que debían inculcar a sus alumnos, pasivas "hojas en blanco" a la espera de la absorción lineal de conocimientos.

(...)

Sustentada en el aprender haciendo, en el lugar central de los sujetos del aprendizaje, sus intereses y necesidades, y en el papel del educador como un coordinador acompañante de estos procesos, puso en juego muchos aspectos que, basados en las teorías de una época determinada, marcaron una modalidad especial y específica de una importante riqueza educativa.

(...)

Desde la mencionada oposición a la enseñanza tradicional, la modalidad de taller sentó sus bases en la interacción y el intercambio entre los alumnos constructores de sus propios conocimientos, en la importancia del grupo como facilitador de los aprendizajes, en el trabajo en pequeños grupos alrededor de una tarea, en la producción compartida, en un docente observador y acompañante de los procesos que pone en juego su rol desde un liderazgo democrático. También en la importancia de seleccionar las propuestas priorizando los intereses de los alumnos, incorporando los "emergentes" y proponiendo actividades centradas en el juego, la exploración activa y el aprender haciendo» (Pitluk, 2008).

Por todo esto, los talleres son una opción rica para las propuestas de Educación Física y Expresión Corporal, y coherentes con el enfoque que asume este libro en relación a las mismas.

Aportes de la Educación Física y/o de la Expresión Corporal

Vale reiterar que ninguna disciplina puede aportar contenidos forzadamente a cualquier Unidad Didáctica o Proyecto. Sin embargo, algunos recortes o temáticas dan lugar a aportes significativos desde la Educación Física y la Expresión Corporal. En este libro, desarrollaremos algunos ejemplos en los cuales los aportes de ambas disciplinas resultan altamente significativos.

Por ejemplo, si trabajamos la unidad didáctica «La plaza cercana al Jardín», el docente trabaja las funciones de dicha plaza, los roles y funciones de las personas en relación con la misma, los cambios a través del tiempo, los juegos, los objetos que hay en ella, sus características y posibles usos, los sectores y sus funciones, los diferentes suelos, las características de los árboles y las plantas que se encuentran, los animales, los números y las letras, los sonidos las textura, y los colores.

Además, desde la *Expresión Corporal,* se puede abordar «el cuerpo en la plaza, los movimientos y los diferentes tipos de juegos»; poner el acento en la evocación de las sensaciones vividas en la plaza, como por ejemplo, la brisa que movía las hojas de los árboles o el hamacarse fuerte y suave, o el vértigo de deslizarse por el tobogán; siempre evocando y corporizando, es decir, pasando al cuerpo sin los objetos presentes, las imágenes y sensaciones vivenciadas. Desde la *Educación Física*, el propio docente puede abordar las formas básicas de movimiento, como trepar, deslizarse, subir y bajar o hacer equilibrio, y las diferentes formas de desplazamiento, o realizar juegos de persecución o de escondidas.

El docente incluye estas propuestas en la planificación de la unidad didáctica mientras que el profesor especial, en función de los acuerdos con el docente de la sala, realiza una secuencia didáctica o itinerario específico que integra estos contenidos y propuestas con otros referidos a otros aspectos de la actividad corporal.

Desde la *Expresión Corporal* y la *Educación Física*, es importante partir de la recuperación de los intereses y saberes previos de los niños y seleccionar «recortes» o temáticas que se relacionen con: 1) los juegos que se priorizan en el grupo; 2) los temas que se despliegan o reiteran durante los juegos dramáticos y los que surgen de sus conversaciones; 3) las experiencias que se puedan planificar a partir de las oportunidades que ofrece cada contexto.

Algunos juegos motores característicos de las salas de 4 y 5 años se relacionan con el salto, por ejemplo: los típicos rituales con sogas, la variedad de saltos y combinaciones de saltos que son acompañados

por palabras ritmadas y en los cuales, con diferencias propias de sexos, se incluyen tanto nenas como nenes.

Otros juegos se basan o comprenden diferentes formas básicas, como el correr, lanzar, traccionar o empujar, que a veces, según la institución, no pueden desarrollarse espontáneamente, sino sólo dentro del ámbito de la clase de Educación Física, cuya frecuencia en general no es la deseada. Estas formas de movimiento se pueden observar ya sea en estado espontáneo, natural, propio de cada niño, o incluidas dentro de la estructura de algunos juegos como las «manchas», los juegos «de relevo o de postas» y algunos de carácter «tradicional».

Dentro de estos, nos encontramos con algunos ejemplos como «Martín Pescador», que termina con una cinchada, o «¡Sal, aceite, vinagre, picante!» (donde la tracción del brazo de cada compañero varía en intensidad, según el condimento elegido), y «Primer ángel, ven a mí», en el que algunos niños lanzan pelotas blandas o bolsitas para «tocar» a otros niños que corren y esquivan estos tiros dentro de un espacio delimitado (variaciones del «Patrón de la vereda»).

Si estos juegos motores y tradicionales convocan el placer y al aprendizaje de los niños, bien podrían dar lugar a recortes que se configuren a partir de ellos, por ejemplo:

«Los juegos que jugamos en el Jardín.»

«Nuestros juegos y los juegos de nuestros padres y abuelos», o incluso,

«Los juegos panamericanos» u «Olímpicos»,

«Los juegos de los niños de otros países»,

«Nuestros juegos y los juegos que juegan los bebés» (o los que jugábamos cuando éramos más chicos).

En todos estos posibles recortes, el interés por el juego y la necesidad por moverse se enriquecen desde una mirada más amplia, que comprende la colaboración de otras disciplinas; por ejemplo, las Ciencias Sociales y las Ciencias Naturales, que aportarán lo suyo desde los aspectos relativos al origen e historia de los juegos, ya sea a nivel familiar, regional o mundial, como en el caso de las «Olimpíadas», «El mundial de futbol» o «El mundial de rugby», y/o con los aspectos ligados a la salud, a la constitución y funcionamiento del cuerpo, los movimientos corporales vistos desde los diferentes tipos de palancas.

Pensemos, entonces, cuánta riqueza biológica, social e histórica puede ir entramándose a partir del cuerpo, el movimiento y el juego.

Por otra parte, y pensando en la propuesta de Juego Trabajo, el planteo de este libro es incluir un sector o rincón de juegos corporales, recuperando las ideas presentadas en el Capítulo 5, referidas a

los espacios lúdicos psicomotrices y a los posibles sectores y materiales en el espacio lúdico-psicomotor.

Nos resulta significativa esta inclusión por dos aspectos diferentes y a su vez complementarios:

I. Recuperar estos espacios de juego psicomotrices, complementando las propuestas que en ellos pueden realizarse (planteadas por los especialistas en el Capítulo 5) articulándolas con las propuestas específicas que suelen realizarse en las salas de Jardín de Infantes.

II. Recrear los sectores tradicionales, innovar en función del rico abanico de propuestas posibles y de incorporar el trabajo corporal en la vida de las salas de Nivel Inicial (siempre recordando que tanto las unidades didácticas como los proyectos, el juego trabajo y los talleres son propuestas que pueden realizarse por lo general desde la sala de 2 años en adelante).

Cabe aclarar, para que ningún docente y ninguna institución puedan sentirse excluidos de esta propuesta, que los espacios de la sala para organizar los diferentes sectores para el juego con los materiales al alcance de los niños pueden «armarse» especialmente para este momento, si se decide darle a la sala una organización diferente o si no se cuenta con todos los espacios necesarios, utilizando los diferentes espacios escolares (patio, pasillos otras salas...).

Es importante recordar que en el Capítulo 5 los espacios lúdicos psicomotrices fueron definidos como aquellos espacios creados en forma permanente o temporal donde se toman en cuenta, para su construcción, aspectos relacionados con la motricidad y la vivencia de situaciones placenteras, con el propio cuerpo y con los otros, así como la posibilidad de desplegar diferentes posibilidades de expresión incluidas las actividades simbólicas, de descarga, de oposición y/o de cooperación, al decir de la socio-motricidad.

Los sectores en el espacio lúdico presentados en dicho capítulo, al incorporarse al juego trabajo, asumen algunas adecuaciones. *El sector que enfatiza el placer sensorio-motriz* que se siente al sortear obstáculos espontáneamente y al probarse a sí mismos con diferentes distancias, niveles, profundidades, etc., puede incorporarse desde esta misma identidad como uno de los «rincones». El otro sector presentado, el de *juego simbólico,* es parte cotidiana del juego trabajo. El famoso *sector de dramatizaciones* (mal llamado «rincón de la casita», ya que la dramatización puede y debe abrirse a múltiples posibilidades de juego simbólico) es uno de los sectores siempre presentes en el desarrollo de todo

juego trabajo. Es muy importante abrir la dramatización a diversas escenas, muchas veces vinculadas con las unidades didácticas y proyectos (por ejemplo, armando la radio o el supermercado) o con las secuencias didácticas (por ejemplo, retomando aspectos vinculados con el cuidado de los dientes, armando el consultorio del dentista).

Sin embargo, los aportes del sector de juego simbólico, presentado como un espacio lúdico psicomotriz en el Capítulo 5, enriquecen el juego ficcional de los niños porque:

a. nos hacen recordar la importancia de incorporar otros materiales, como diferentes telas, cartones, lonas, por ser maleables y posibles de transformarse en elementos de diferentes usos, como ropas, camas, techos, cuevas...;
b. también nos recuerda la importancia de incorporar ropa vieja, zapatos, sombreros, cosméticos, de los mayores, de bebés, de otras épocas...;
c. favorecen la idea de incluir también objetos grandes y pesados que enriquezcan la representación, como espaldares, colchonetas, planos inclinados...;
d. también permiten integrar almohadones «chorizos» o «gusanos» de goma espuma o telgopor en bolitas, canastos, palanganas, muñecos blandos...;
e. nos abren la imaginación a la posibilidad de sumar nuevos materiales y representar escenas generalmente no incluidas, como esconderse de los «malos», guarecerse de la tormenta, buscar un tesoro, representar barcos de piratas...

También pueden anexarse como parte del juego trabajo otros sectores (presentados como ocasionales en el ya mencionado capítulo) como el *sector de percusión*, que incluye tambores, timbales y otros instrumentos vitales para la expresión, descarga y comunicación con otros.

Otros posibles sectores para ser incorporados como parte de la propuesta de juego trabajo, con el fin de recrearla y enriquecerla, los encontramos retomando el *dispositivo creado por Aucounturier* (presentando también en el Capítulo 5). *El sector «duro»*, para vivenciar el placer sensorio-motriz de saltar, balancearse, girar, trepar, subir, bajar, deslizarse a través de desplazamientos en colchonetas, espaldares, trepadoras, planos inclinados... *El sector «blando»*, focalizado en juegos de repliegue, más íntimos, tranquilos, como jugar a mecer y tapar un muñeco, meter y sacar, guardar, esconderse, meterse en una caja y rellenarse con telas o pelotitas, vestirse o cubrirse con telas...

Retomando nuevamente lo ya expuesto, podemos abrir el abanico de posibilidades, incluyendo variantes como el *sector de «lanzamientos y puntería»*, para el cual sólo hace falta una pared donde se han pintado más de un círculo o líneas a distintas alturas, así como un espacio de lanzamiento en el piso, a dos metros de distancia como mínimo, usando pelotas de papel, goma blanda, de tela y de tamaños variados, para habilitar a los interesados en lanzar y hacer puntería en los dibujos de la pared sin lastimar a otros. O el *sector de «equilibrio»*, donde se encuentren variados niveles de posibilidades «desequilibrantes», como una línea ancha para avanzar sobre ella, otra más angosta para obligarse a colocar un pie pegadito por delante del otro al desplazarse, un banco largo de cocina pegado a la pared...

El planteo de Aucounturier acerca del *Sector de la destrucción hacia la reconstrucción*, que incluye grandes cubos de telgopor o goma eva blandos, no pesados, pero firmes, para construir torres, filas, «montones», puede ser incorporado para enriquecer el famoso *sector de construcciones*. Este sector es mal llamado «rincón de bloques», porque no sólo se deben usar bloques ni debe ser sólo un sector en el cual los varones construyan pistas o puentes, sino que se trata de un sector de construcción de variados objetos con diversos elementos, por ejemplo, la construcción de la radio sobre la cual se está trabajando en la unidad didáctica.

Es importante resaltar que las ideas actuales se basan en incorporar al juego trabajo como una propuesta que enriquece las actividades en el Nivel Inicial pero sin estereotipos ni modalidades rígidas que establezcan andariveles fijos, como por ejemplo: «no se pueden repetir los sectores o rincones», «deben incluirse exactamente 5 niños por subgrupo», «deben realizar estrictamente aquello que presenta el docente para cada sector», «deben abrirse siempre los mismos sectores...».

Cabe aclarar que en cada juego trabajo pueden «abrirse y cerrarse» diferentes sectores, es decir, no se deben mantener estáticamente los mismos a lo largo de mucho tiempo porque esto no favorece la participación, los aprendizajes ni el entusiasmo de los niños; sin embargo, es conveniente sostener durante un periodo suficiente de tiempo un sector nuevo que se abre, o la recreación de uno existente (por ejemplo, cuando el sector de dramatizaciones se transforma en la panadería).

Una vez más, destacamos la creatividad docente y la toma de decisiones fundamentadas como aspectos centrales para crear y recrear nuevas opciones que favorezcan los aprendizajes infantiles.

Ejemplos de unidades didácticas, proyectos, juego trabajo, juego centralizado y taller, en los cuales los aportes de los aspectos de la motricidad son relevantes sin ser excluyentes

Con la colaboración de Diego Larrigaudiere, Rubén Oddo y Jorge Bird



Ejemplo N° 1
Unidad Didáctica: «El CEF (Centro de Educación Física), cercano a la escuela, durante un torneo de atletismo»

Justificación del recorte elegido

El CEF (Centro De Educación Física, Deportes y Recreación) del parque Chacabuco es una institución municipal de gran envergadura social además de deportiva. Allí se reúnen las familias por diferentes motivos: para llevar a los hijos a aprender a nadar y/o practicar alguna actividad ellos mismos.

Estas varían desde lo atlético-deportivo, social-recreativo, artístico y/o de capacitación (Guarda Vidas, Primeros auxilios, etc.).

El profesor de Educación Física de la escuela del barrio —que a la vez practica atletismo— propone trabajar con las salas de 5 años sobre el torneo de este deporte.

Algunos docentes y padres organizan la visita al CEF para ir tomando todos los recaudos relativos no sólo a la seguridad de los niños, sino también a la preparación a nivel informativo del CEF. Este centro es un lugar significativo para ellos, aunque casi ninguno haya ido aún a un torneo como este. Es decir que visitan las instalaciones previamente para planificar la unidad didáctica, ya que, en función del torneo, se hace necesario trabajar acerca del CEF, sus funciones y características, su organización, sus espacios, las actividades que allí se realizan y las acciones de las personas que son muy importantes y poco conocidas.

Esta unidad didáctica, aunque por su nombre puede creerse lo contrario, requiere de los aportes imprescindibles de otras disciplinas, como las ciencias sociales y naturales, la plástica, y la expresión corporal. Juntas, enriquecen la propuesta, cada una desde su especificidad.



Preguntas problematizadoras referidas al torneo de atletismo

- ¿Qué es un torneo de atletismo?
- ¿Cuántas pruebas comprende?
- ¿Cuál es el origen del atletismo?
- ¿Qué diferencia existe entre las diferentes carreras (cortas-largas)?
- ¿Y entre los saltos? (en alto, con garrocha, en largo).
- ¿Cuántos tipos de lanzamiento existen?
- ¿Cómo se controlan las pruebas?
- ¿Cómo se sabe quiénes ganan?
- ¿Es necesario participar en todas las pruebas para competir?
- ¿Qué le dan a los ganadores?
- ¿Cómo son los sectores e instalaciones para desarrollar cada prueba?
- ¿Qué materiales se necesitan para llevar a cabo cada prueba?
- ¿Cómo van vestidos los atletas?
- ¿Qué suelen ponerse? ¿Por qué?
- ¿Qué se hace en la «Torre de Control»?
- ¿Qué es el «doping»?
- ¿Por qué causas pueden descalificar a un atleta?
- Alrededor de las pruebas, ¿qué instalaciones y personajes hay?, (gradas, sombrillas mesas, un buffet, heladeros, «coca coleros»).
- ¿Se paga para entrar al torneo de atletismo?
- Nosotros, en el Jardín, ¿hacemos algo de atletismo?

Objetivos

Que los niños:

- Se acerquen e informen sobre la práctica del atletismo y el funcionamiento de un CEF.
- Conozcan acerca del interior de su cuerpo y de su conformación en relación a los movimientos.
- Se informen acerca del cuidado de la salud en relación con la práctica atlética.
- Recopilen información e imágenes sobre la evolución de este deporte.
- Aprecien y comiencen a discriminar grabados, de pinturas, murales y volúmenes sobre este tema.



- Rrecuerden diferentes gestos y emociones de los atletas a través de su propio cuerpo.
- Imiten distintos movimientos observados en la pruebas (carrera, salto en largo, lanzamiento del disco, etc.)
- Creen una secuencia sencilla con estos movimientos (por ejemplo: girar para lanzar el disco, estirar una pierna para saltar las vallas y saltar lo más lejos posible).

Red de contenidos

Contribuye desde el conocimiento de:
El cuerpo humano: ¿cómo es, cómo se mueve, cómo se equilibra? ¿Por qué podemos saltar, lanzar o girar?
La mecánica de los movimientos: el cuerpo y sus palancas.

Educación Física → **Ciencias Naturales**

Contribuye desde el conocimiento de:
Las técnicas del movimiento atlético.
¿Para qué me sirve observar a los buenos atletas en sus diferentes pruebas? Imitemos alguno de estos movimientos en el Jardín.

«El CEF cercano a la escuela, durante un torneo de atletismo.»

Expresión Corporal

Ciencias Sociales

Plástica

Contribuye desde el conocimiento de:
Apreciación de los gestos de las caras y manos de los atletas.
Evocación de un aspecto o fase de un movimiento para reiterarlo con variaciones de amplitud, de velocidad, como el lanzamiento a distancia, el giro del lanzador de martillo.
Creación de secuencias sencillas a partir de los gestos y movimientos registrados.

Contribuye desde el conocimiento de:
El origen e historia del atletismo.
Historia de las diferentes miradas sobre el cuerpo y el movimiento atlético a través del tiempo. El CEF cercano a la escuela y sus funciones.

Apreciación y sensibilización ante distintos tipos de imágenes relacionadas con el movimiento corporal.



Contenidos

Ciencias Sociales

- La función de un CEF (Centro de Educación Física) como institución comunitaria.
- El atletismo. Su historia y evolución.
- Modificaciones en las técnicas, ropas y elementos (varillas, jabalinas, etc.).

Ciencias Naturales y Educación Física

- Nuestro cuerpo y el cuerpo de los diferentes atletas.
- El cuerpo y sus palancas. Precauciones antes, durante y después del torneo.
- Recaudos y prevención de la salud durante un torneo de atletismo y durante las clases en el Jardín.

Plástica

- Apreciación y sensibilización ante distintos tipos de imágenes relacionadas con el movimiento corporal.

Expresión corporal

- Evocación de gestos y movimientos de los atletas observados en el torneo, según las pruebas en que compiten. Su comparación.
- Formas de corporizarlos variando la amplitud o el tiempo de los movimientos, incluso con una música de fondo (un lanzamiento, un salto, una carrera).
- Combinaciones de movimientos atléticos en forma libre, «como si» estuviésemos compitiendo.

Itinerario de Propuestas

Actividades de Inicio

1. Presentación de la idea de ir al Torneo de Atletismo a los niños y conversación sobre el tema.
2. Elaboración de una lista de preguntas o hipótesis sobre este torneo junto con los niños, basándose en las ya sugeridas anteriormente u otras nuevas.



3. Visita del grupo de docentes involucrados al CEF para analizar zonas de posible riesgo, lugares de encuentro, baños, buffet, etc.
4. Entrevista de los niños y docentes con el Director y el Regente de la institución, y solicitud de permiso para grabarla. Se analiza y comparte la información con todos.

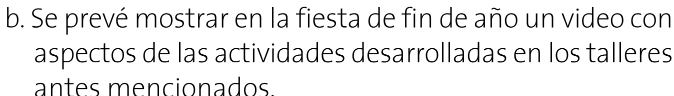
Actividades de Desarrollo

I. Encuesta a los padres de ambos grupos acerca de sus actividades socio-deportivas preferidas —si las tuviesen—; se invita a dos abuelos casi fundadores del CEF, aún fanáticos de la natación y del atletismo. Uno de ellos promete traer fotos de su época de «lanzador de jabalina» y las medallas ganadas.
II. Los docentes, con ayuda de algunos padres y colegas, buscan y seleccionan luego con los niños distintas imágenes o datos sobre los estilos de dejar huellas plásticas de este tipo de evento, encontrando ya antecedentes valiosos en imágenes de vasijas y estatuas en Grecia.
III. Durante la salida, se contará con la participación de alumnos del Instituto Nacional de Educación Física, apostados a una distancia conveniente, que irán informando o haciendo comentarios a los niños sobre lo que va pasando, el orden de las pruebas, los resultados, etc.
IV. «Taller de Pruebas Atléticas», adecuado a las posibilidades motoras de cada grupo de niños con invitación a los familiares que quieran ayudar o participar.
V. Taller en el cual los niños puedan percibir sus huesos, articulaciones y músculos. Se traerán incluso algunas palancas y rodillos para comparar ciertos movimientos del cuerpo humano desde este ángulo de la mecánica del movimiento.
VI. Taller córporo-expresivo a partir de las vivencias que los niños hayan tenido durante este torneo.

Actividades de Cierre



a. Exposición con los materiales conseguidos, las fotos que los niños o sus padres hayan sacado durante el torneo.



b. Se prevé mostrar en la fiesta de fin de año un video con aspectos de las actividades desarrolladas en los talleres antes mencionados.





Ejemplo N° 2
Unidad didáctica: «La calesita de Don Joaquín»

Justificación

La selección de este recorte está vinculada con la realidad material y social que hace al barrio de esta escuela cercana al parque Lezama. No es común, como antes lo era, tener cerca una calesita con elementos móviles, como caballos, leones y elefantes de madera que suben y bajan al son de una música clásica de calesita. Aunque por razones de moda no siempre se la escucha. Esta calesita es un centro de atracción lúdica y social, y hasta comercial, ya que muestra los niños jugando, las familias conversando, tomando mate, las señoras cambian ideas de punto o recetas con la esposa del calesitero, mientras éste, de origen genovés, fervoroso hincha de Boca Juniors, suele trenzarse en chanzas, comentarios futbolísticos, con los padres.

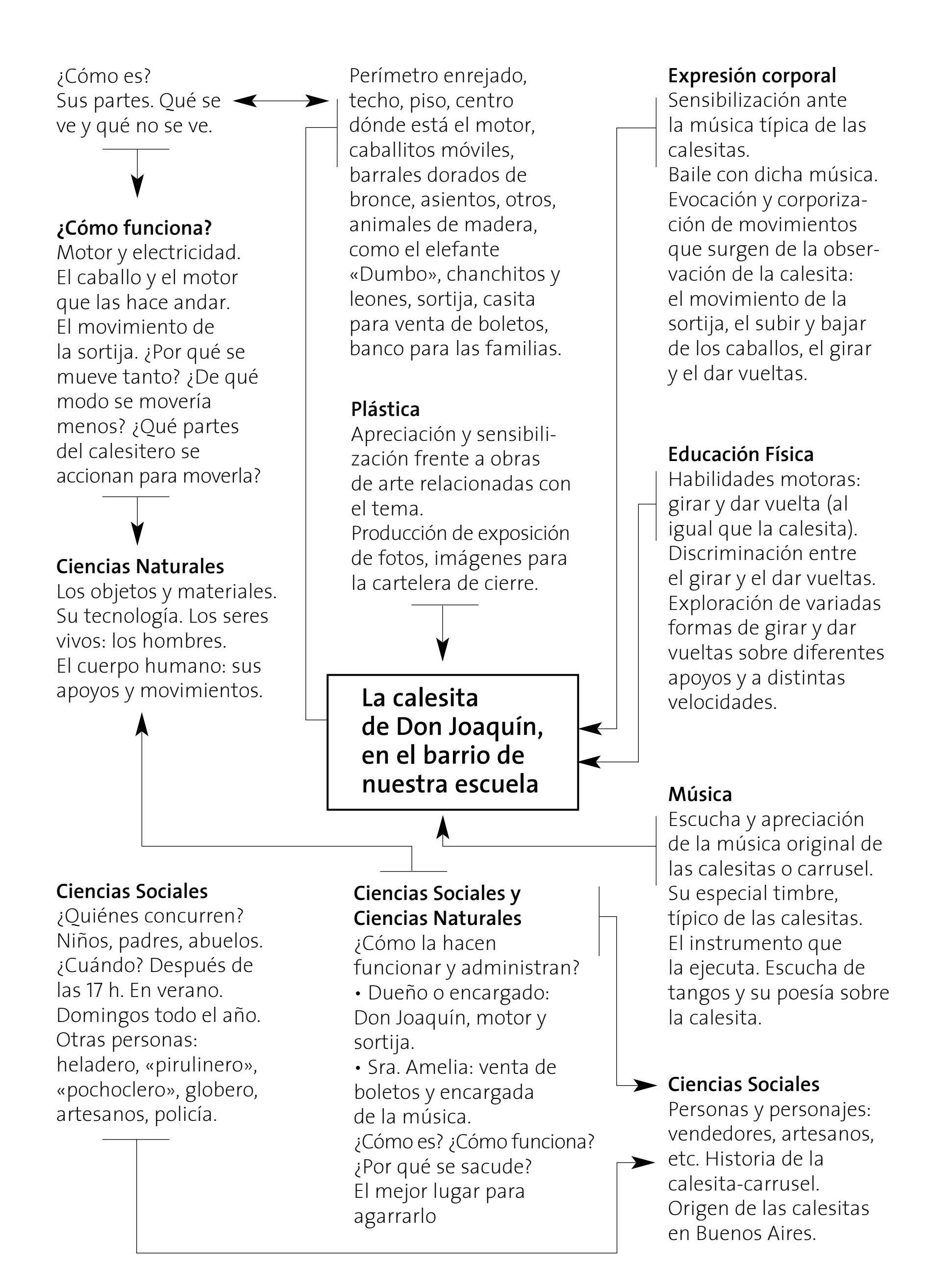
Últimamente, se fueron sumando jóvenes artesanos que venden sus mercancías en el cantero lindero a la calesita (pulseras, collares, jueguitos artesanales).

Es frecuente que surja, en las conversaciones con los chicos, sobre todo a principio de año o en la primavera, alguna aventura o mención acerca de sus experiencias en la calesita.

Objetivos

- Reconocer los usos, funciones y posibilidades de la calesita de Don Joaquín.
- Interiorizarse por todos los elementos que conforman a la calesita,
- Expresar hipótesis acerca de su funcionamiento.

- Indagar sobre los orígenes de los carruseles y calesitas.
- Sensibilizarse ante un nuevo estilo y sonido musical.
- Evocar y corporizar (pasar al cuerpo) imágenes o expresiones vividas.





Preguntas problematizadoras

- ¿Cómo es La Calesita de Don Joaquín?
- ¿Cómo funciona?
- ¿Quiénes la hacen funcionar y la mantienen?
- ¿Cómo surgieron los carruseles y dónde?
- ¿Cuáles fueron los primeros carruseles en Argentina?
- ¿Qué diferencia existe entre calesitas y carruseles?

Las respuestas se pueden hallar en las siguientes direcciones de Internet:

Direcciones de Internet para tener en cuenta:
En el sitio «Historia de la calesita» (www.lascalesitas.com.ar) se reconoce a las primeras calesitas en Turquía y Arabia, aunque después se hayan perfeccionado en Alemania, Italia, Inglaterra y Rusia. En el sitio «La calesita de parque Lezama», se puede indagar no sólo en su historia, sino en el origen de las primeras calesitas en el país; una de las pioneras estaba ubicada en la actual Plaza Lavalle, desde 1870, durante la presidencia de Sarmiento; y en 1891, se creó la primera industria nacional de calesitas y carruseles, dirigida por un grupo de especialistas españoles y franceses. En el sitio «Tecnología de las calesitas en el mundo», está la información sobre su evolución: tracción a cliente, a caballo, a vapor y a motor por energía eléctrica. Se habla de carrusel sólo cuando se crean los animales móviles que suben y bajan. El organito es el alma de las legendarias máquinas sonoras con «entraña de fuelles, tubos y rodillos» que generan esa música tan particular. Consisten en un cilindro con clavetes de bronce, en el cual, a cada clavo le corresponde una nota, y a un conjunto de clavos, una determinada pieza musical de cualquier estilo.

Para Música. Estilos: tango y baladas, a saber:
«La calesita», de Héctor Gagliardi.
«Vieja calesita», de Leonardo Favio.
«La calesita», de Catulo Castillo con música de Mariano Mores.
«Viejo baldío», de Miguel Montero.
«Música de calesita», de Ignacio Corsini.



Para Literatura. Cuentos y poesías, a saber:
R. González Tuñón, «La magia da vueltas».
M. E. Walsh, «La calesita misteriosa».
B. Fernández Moreno, «A un caballo de calesitas».

Itinerario de Propuestas:

Actividades de Inicio

1. Presentación de la Unidad: «La calesita de Don Joaquín» Conversaremos sobre las experiencias, anécdotas e informaciones que tenemos sobre el la calesita de Don Joaquín. *Dinámica:* Grupal.

2. Elaboración de una lista de preguntas para las que aún no tenemos respuesta y los modos de conseguirlas a través de la cooperación de las familias, los vecinos y el propio calesitero. Surgirán así diferentes actividades. *Dinámica:* Grupal

Actividades de Desarrollo

3. «Entrevista al calesitero, a su señora y a los vecinos más antiguos del barrio»
   Nos informamos sobre qué es una encuesta, cómo llevarla a cabo, qué preguntar, qué elementos serán necesarios. Se decide quiénes van a cumplir el rol de «entrevistadores» y sus preguntas, quiénes van a sacar fotos y a grabar la entrevista para pegarla luego en la cartelera. Es parte de la salida didáctica.

4. «¿Que informaciones faltan?»
   A partir de la lista de preguntas realizadas en la actividad 2, se irán marcando aquellas que aún no tienen una respuesta que nos conforme y se decidirán estrategias para conseguirla, como la búsqueda en Internet en la computadora de la escuela, y en la interrogación a los papás o la entrevista al profesor de música con grabador y cámara fotográfica.



5. «Encuesta a los Padres»

   Cada niño se lleva un cuestionario corto y abierto acerca del cuidado personal al subir a la calesita.

   a. Consejos acerca del cuidado personal al subir a la calesita.
   b. Sugerencias para «sacar la sortija» sin caerse.
   c. Anécdotas, si las tuviesen, acerca de sus propias experiencias, su calesita.

   Dinámica: individual

6. «Evaluación de la Encuesta»

   Se dibuja en el pizarrón un gráfico que permita saber de una forma práctica y sencilla el número de respuestas parecidas o distintas para cada una de las tres preguntas hechas en la encuesta.
   Dinámica: Grupal.

7. «Del dibujo personal al collage grupal»

   Cada niño representa su propia imagen de la calesita siempre cargada de referencias y emociones. Con estos dibujos se armarán pequeños grupos, de cuatro niños en lo posible, que recibirán hojas de afiches y elementos varios (trapitos, palitos, chapitas, lápices, etc.), con los cuales armar entre todos alguna idea sobre el tema.

8. «Pintores y Poetas»

   ¿Quiénes se interesaron alguna vez por la calesita en sus obras? ¿Cómo hacer para enterarnos?

   Se organiza otro grupo de papás y nenes «buscadores» por un lado, y al mismo tiempo, a través de las profesoras de plástica y literatura de la escuela más cercana al Jardín se obtiene información.
   Dinámica: en grupos.

9. «Desde una mirada artística»

   ¿Cómo ven a la calesita desde las palabras, los trazos y el color?

   Se observarán y leerán partes de la información recibida desde la escuela secundaria. Se compararán formas de ver al mismo objeto desde otras ópticas. Se organizarán otros grupos de niños y padres que seleccionarán los materiales



más atractivos, ya sean bidimensionales o tridimensionales, para armar luego una exposición a modo de continuación de la cartelera ya iniciada.
Dinámica: grupal y en pequeños grupos.
Nota: recomendamos buscar el cuadro de Goya «Los juegos infantiles», así como el cuadro de Brueghel «Juegos infantiles».

10. «Taller de Expresión corporal»
    Se interpretarán, a través del cuerpo en movimiento (corporizar), aquellas sensaciones relacionadas con las experiencias personales en la calesita: dar vueltas y/o girar de diferentes formas en el sentido de la calesita, imitar el movimiento de subida y bajada de los caballos o leones de madera, estirarse y balancearse agarrados de un barral o de un compañero como si estuviésemos tratando de agarrar la sortija, sacudir una parte del cuerpo como si fuera la sortija...
    Se crearán movimientos de baile que respondan a las músicas clásicas de calesitas tradicionales. Se tomarán fotos de esta experiencia con las cuales luego se construirá una presentación en PowerPoint para mostrar a las familias.
    Dinámica: Grupal, en pequeños grupos e individuales.

11. Entrevista al profesor de música para informarnos acerca de la música clásica de las calesitas, su estilo, tipo de instrumento, artefacto, etc.

12. Concurso fotográfico para familias y vecinos sobre «La calesita: un mundo de experiencias».

Actividad de Cierre

13. Junto a la cartelera y a la exposición de fotos, imágenes y poesías, se organizará la muestra de las fotos «ganadoras» en el concurso fotográfico. Se aprovechará el «Día de la familia» como fecha clave para esta reunión.
    Dinámica: Grupal.

14. Recordando todo lo hecho: evaluación grupal.



Ejemplo N° 3

Proyecto «Visitamos el museo de Ciencias Naturales para trabajar la locomoción de los grandes vertebrados actuales y del pasado»

Producto final

Inventar una historia con los animales que vimos en el museo y jugar con esta historia.

Momento inicial

La propuesta es trabajar «La locomoción de los grandes vertebrados actuales y del pasado».

Esto ofrece a los especialistas en educación física y expresión corporal la posibilidad de construir con los chicos una serie de preguntas iniciales acerca de las relaciones entre la locomoción de los vertebrados observados y las posibilidades locomotrices del ser humano, en especial de los niños pequeños.

Este proyecto goza del interés de los niños por los animales y por su propia corporalidad, lo que genera juegos espontáneos de imitación.

Estos juegos pueden enriquecer —desde la propia vivencia— la observación y registros realizados en el museo, y dialécticamente, estos permiten una profundización en la exploración de movimientos acordes con las sutilezas observadas.

Esta dialéctica favorece el alejamiento del niño de las expresiones estereotipadas al pasar, junto a sus docentes, por el tamiz de:

- La observación orientada durante una experiencia de campo.
- La reflexión y posible conceptualización posterior.

Algunas de las preguntas de inicio podrían ser: ¿Cuántas cosas podríamos decir del cuerpo y las extremidades de esos grandes vertebrados? ¿Qué podríamos decir de nuestros cuerpos, piernas y brazos, manos y pies?



Momento de indagación y búsqueda de información

- Los seres humanos ¿nos movemos igual cuando somos bebés, cuando tenemos 4 o 5 años, que cuando somos como papá y mamá o los docentes? ¿Qué va cambiando?
- ¿De cuántas maneras nos podemos acostar, sentar, parar? ¿Los animales que vimos en el museo podrían asumir todas estas posiciones?
- ¿Qué diferencias o similitudes observamos al comparar las huellas de las pisadas de esos animales y las nuestras durante el taller posterior a la salida?
- ¿Cómo podríamos usar estas huellas para organizar nuevos juegos?
- ¿Cómo se podrían variar nuestras propias huellas? ¿Qué tendríamos que hacer, al desplazarnos para que las variaciones sean notorias?

  Las posibles respuestas se relacionan con variaciones en:

  1. La forma de apoyar pies y manos.
  2. La forma de depositar el peso del cuerpo.
  3. Las direcciones en el espacio.
  4. La velocidad con que elegimos desplazarnos.

- ¿Podríamos imitar, a pesar de todas las diferencias, a algunos de esos animales?

Como se puede observar, estas preguntas muestran distintas posibilidades para orientar, acotar y organizar la continuación del proyecto con acento en lo córporo-motor.

Momento de desarrollo

Se pueden proponer actividades o pedir ideas para trabajar corporalmente sobre las comparaciones que emergen de la conversación previa en relación con:

- Los tamaños de los cuerpos y de las huellas.
- Algunos elementos (piernas-pies, patas: manos-brazos, garras-patas delanteras o alas, etc.).
- Las variaciones de peso.
- Las acciones (¿se acuestan?, ¿se sientan?, ¿se arrodillan?, ¿se paran?, ¿gatean?, ¿caminan en cuatro patas?, ¿en dos?, ¿cavan?, ¿agarran con toda la mano o haciendo pinzas con sólo dos dedos? ¿gritan?, ¿se ocultan?, etc.).



- Las maneras de expresarse y comunicarse mientras se desplazan.

Las siguientes preguntas concurren a un mismo problema: «El propio cuerpo: ¿cómo puede moverse y cómo puede imitar el movimiento de los grandes vertebrados?».

a. ¿Cómo se podría poner el cuerpo para imitar el desplazamiento de un dinosaurio, un tiranosaurio, un bebé de la sala de lactarios?
b. ¿Se podrían combinar, en una misma secuencia, el movimiento de un bebé que se sienta desde la posición de acostado y con mucho cuidado se para con el modo de avanzar de un tiranosaurio que sigue a su presa? ¡Prueben!
c. ¿Cómo se cambia el peso del cuerpo y cómo se tienen que apoyar sus distintas partes para lograr que una secuencia salga continuada sin cortes ni tropiezos?
d. ¿Con qué partes del cuerpo se podría jugar a «apoyar pesadamente» —como esos enormes vertebrados— sin por eso lastimarnos?
e. Probemos desplazarnos en cuadrupedia, en cuclillas y caminando, combinando desplazamientos livianos y pesados.
f. ¿Qué tendremos que hacer para logar desplazamientos livianos?
g. ¿Qué tendremos que hacer para no lastimarnos cuando nos movemos pesadamente?

Una variante más —dentro del mismo momento— «El propio cuerpo y sus posibilidades expresivas para jugar a los grandes vertebrados del museo».

Esta se conforma a través de otro conjunto de preguntas que pueden surgir de las relaciones entre la locomoción de los vertebrados y las posibilidades locomotrices del ser humano, en especial, de los niños pequeños, que fue el problema inicial propuesto por estos docentes.

Esto nos da cuenta de la riqueza de algunos puntos de partida y la posibilidad de acotarlos para una más clara tarea de indagación por parte del grupo.



Algunas consignas

- ¿De qué gran vertebrado se acuerdan, o cuál los impresionó más? ¿Por qué? ¿Los podrían contar con el cuerpo? ¡Juguemos a las adivinanzas! ¿Quiénes muestran primero para que los demás tratemos de adivinar lo que están evocando?
- ¿Sólo había animales carnívoros en este museo? ¿Qué otra cosa harían además de gruñir o amenazar con atacar?
- Juguemos en parejas a los «animales espejados». Prueben con todo el cuerpo. Sólo con la cara. Sólo con las manos.
- Ya que todos se acuerdan de los dientes, prueben con cuántas partes del cuerpo —que no sea la boca— se podría jugar a los dientes que se separan y se juntan para masticar, para prepararse a agarrar una presa, para dar un mordiscón.

Producto final: ¿Se podría inventar una historia con los animales que vimos en el museo? ¿Quiénes serian los personajes? ¿Cómo arreglamos la sala para jugar esta historia?

Antes de pasar al momento de evaluación, sería conveniente recordar las diferentes variantes u orientaciones que han guiado —en este caso— la intencionalidad del docente en diferentes propuestas durante el momento de desarrollo; esto nos da cuenta de la riqueza de algunos puntos de partida y de la posibilidad de acotarlos para una más clara tarea de indagación por parte del grupo.

Momento de evaluación

Los docentes podrán guiar a los niños para que comparen las informaciones sobre el propio cuerpo y las posibilidades de movimiento que obtuvieron después de estas actividades, en relación con las obtenidas acerca de la locomoción de los grandes vertebrados.

Recordemos que las fotos y vídeos son inestimables registros de estos procesos a la hora de aprender observándose a sí mismos.

Como cierre del proyecto se mostrará a todo el Jardín la historia con los animales a modo de juego dramático. Se invitará a las familias, con las cuales se evaluará el proyecto en la sala y se retomará lo trabajado en una reunión de padres.





Ejemplo N° 4

Unidad didáctica: «El mundial de rugby que vimos por TV» (2008)

Justificación

Ciertos deportes cuentan con un gran número de aficionados en algunas partes del mundo. En la Argentina, en la Provincia de Salta, el softbol causa sensación. En Córdoba y en el centro del país, el automovilismo y el básquet se llevan los primeros puestos. En el litoral y en la costa atlántica, la natación, el canotaje y otros deportes náuticos son naturalmente parte del paisaje marítimo y, en la provincia de Buenos Aires, particularmente en la zona Norte, la práctica del rugby cuenta con muchos adeptos. Por supuesto, el futbol, el básquet y el hockey son deportes estrellas, sobre todo cuando los jugadores argentinos participan en torneos internacionales.

Es por eso que en las escuelas de la Zona Norte de la provincia de Buenos Aires este tema ha sido lo suficientemente significativo como para que los docentes, sensibles a la situación del torneo mundial del 2008, organizasen para las salas de 5 años esta unidad.

No solamente la educación física aporta contenidos a la misma, sino que también las ciencias naturales, sociales, la expresión corporal y la plástica pudieron hacer lecturas desde sus especificidades que enriquecieron la propuesta.

Preguntas problematizadoras

- ¿Qué es un mundial de rugby?
- ¿Cada cuánto se hace?
- ¿Cuál es el origen del rugby?
- ¿Qué diferencias existen con el fútbol o básquet? ¿Y la historia de cada uno?
- ¿Por qué la pelota es ovalada?



- ¿Hubo cambios es la indumentaria?
- ¿Cuáles son las reglas básicas?
- ¿Cuáles son los puestos en la cancha de los jugadores? ¿Cuál es la misión de cada uno?
- ¿Cómo se hace para participar en este deporte?
- ¿Cómo se cuidan los jugadores para no lastimarse?
- ¿Qué son esas tiras pegadas en los muslos y brazos?
- ¿Por qué hay «sponsors» para los equipos?
- ¿Qué propagandas se hicieron para publicarlo? ¿Cuáles fueron más graciosas, más emocionantes, etc.?
- ¿Por qué hay tantos objetos para la venta como camisetas, *souvenirs*, escudos, pelucas, sombreros?
- Las camisetas son distintas: ¿cuál es el origen de la de los Pumas?
- ¿El logo de la camiseta corresponde a dicho animal?
- ¿Cómo son las canchas y estadios que vimos?
- ¿Hay que pagar para ver un partido?
- ¿Cómo van vestidos los hinchas?

Objetivos

Que los niños:

- Compartan la oportunidad de observar el torneo mundial de rugby en la escuela.
- Aprovechen las imágenes vistas para mejorar sus propias técnicas de movimiento y aprendizaje de las reglas de este deporte.
- Puedan hacerse preguntas y reflexionar sobre los diferentes aspectos (social, económico, espiritual), que conforma el mundo del rugby.
- Puedan, junto con su docente, organizar prácticas y minisituaciones de rugby.
- Puedan interesarse por el cuerpo y su mecánica, así como la prevención ante accidentes en función de lo observado en los cuerpos de los *rugbiers*.

Contenidos

- Observación y apreciación conjunta de un evento de alta significación para estos niños: el torneo mundial de rugby.
- Habilidades motoras referidas a este deporte: su práctica y perfeccionamiento.



- Reflexión sobre el modo de jugar este deporte, la vida de los deportistas, su salud y otros aspectos referidos al rugby.
- Mecánica corporal (comparación con las palancas).
- Conversación sobre el cuidado de la salud y la prevención de posibles golpes y/o accidentes en relación al deporte.

Red de Contenidos de la unidad didáctica «El Mundial de Rugby que vimos juntos por TV» (2008)

El mundial de Rugby que miramos juntos por TV

Ciencias naturales
El cuerpo humano y sus palancas.
Cuidados especiales de rodillas, tobillos y hombros.
Precauciones antes, durante y después del torneo.

Educación Física
Características del juego reglado.
Juego y deporte.
Reglas básicas para comenzar a jugarlo en el Jardín de Infantes.
En relación con la salud, recaudos saludables.

Ciencias Sociales
Historia del rugby en relación con otros deportes.
Su reglamento.
Modificaciones en las técnicas, indumentaria, formas de protegerse y materiales.

Plástica
Apreciación y sensibilización ante los diferentes estilos de imágenes.
Producción grupal de un producto en tridimensión de un estadio de rugby, con los jugadores, público, vendedores, transmisores, cámaras, etc.
Producción en pequeños grupos de una propaganda sobre un partido de Argentina.

Expresión Corporal
Evocación de gestos y movimientos de los jugadores durante determinada jugada.
Imitación simultánea en espejo con un compañero sobre el mismo tema.
Corporizar entre varios una jugada en cámara lenta.
Crear una coreografía sencilla con distintos movimientos propios del rugby, como un pase hacia atrás, una patada, un «try» o apoyo de la pelota en el suelo tirándose de panza.

Itinerario de propuestas

Conversación acerca de los conocimientos del rugby y del torneo del grupo de niños.



Entrevista a jugadores y a un entrenador que acceden a visitar el Jardín y a los cuales se les pide autorización para filmarlos.

Encuesta a los padres para conocer sus opiniones sobre este deporte, si lo elegirían para sus hijos y sobre sus equipos favoritos, nacionales y del mundo. Estos datos se presentarán, previo permiso de los padres, en una cartelera, para poder comentarlos.

Visita a un club de rugby cercano para observar, por un lado, los trofeos y fotos antiguas de jugadores de otros tiempos, entre los que se encuentran algunos parientes de los actuales alumnos de este Jardín; por otro lado, para apreciar las obras de arte referidas a situaciones de este deporte realizadas en óleo y acuarela.

Conversación sobre los movimientos de los cuerpos de los jugadores en distintas situaciones del partido, para discriminar luego los peligros para la salud. Como este tema logra despertar gran interés, se organiza un taller sobre el tema a cargo del Profesor de Educación Física, un jugador de rugby y una profesora especialista en Biomecánica.

Dada la importancia de este encuentro y la motivación generada se invita a los padres que quisieran asistir.

(Véase el título «Talleres».)

Cierre o actividad final

Se invita a los padres a ver dos mini-situaciones de juego con niños de dos categorías: «A» para los más pequeños, y «B» para los más grandes. A continuación, se pasará un vídeo con momentos culminantes de «buen rugby» para ser apreciados entre niños y adultos.

Información para responder las respuestas a las «Preguntas problematizadoras»

Warwickshire es un condado en el centro de Inglaterra, cuya capital es Warwick, cuna de William Shakespeare, Frank Whittle y J. R. R. Tolkien. Sus mayores ciudades son Stratford-upon-Avon, Kenilworth, Leamington Spa, Nuneaton, Bedworth y Rugby. En esta última ciudad transcurrió la historia del deporte que adoptó su nombre; allí creció William Webb



Ellis, estudiante de teología de la inglesa escuela de Rugby, quien le dio origen, en 1823, tras tomar la pelota con las manos en un partido de fútbol y cargar contra los adversarios.

Como todo cambio histórico, nunca se produce por un hecho concreto, pero siempre se destaca alguno para ser utilizado como parámetro. El rugby tiene antecedentes remotos en la antigua Roma y en los juegos de pelota griegos (*pheninde, épiscyre, aporrhaxis, haspartum* —practicado por los legionarios romanos—); más recientemente, se encuentran reminiscencias en el *calcio* italiano y el *barette* francés (desde épocas antiguas se practicaba en ese estado un juego en el que dos conjuntos se disputaban la posesión de una bola en cuyo interior se había introducido el galardón para los vencedores) y algunos similares en las islas británicas.

La Copa Mundial de Rugby es la competencia internacional de la Unión Internacional de Rugby (IRB, International Rugby Board). El primer torneo fue organizado en 1987, por Australia y Nueva Zelanda, y desde entonces se lleva a cabo cada cuatro años. La copa del mundo de rugby se ideó a finales de 1983 por la Australian Rugby Union y la New Zealand Rugby Football Union, quienes plantearon la necesidad de crear un organismo internacional para la organización de ese torneo (IRB); en 1985 la IRB comenzó los preparativos para la Copa Mundial de Rugby de 1987. El Trofeo (Copa William Webb Ellis, también conocida como Copa Mundial de Rugby o simplemente «Bill» en referencia a Webb Ellis, que se conserva en el Museo de Rugby en Londres) fue para uno de los locales: Nueva Zelanda. Cuatro años más tarde, la Copa Mundial se desarrolló en Inglaterra, resultando Australia como vencedor En 1995, se incorpora Sudáfrica a la RWC; la Copa se organiza en este país, y el equipo local se adjudica el torneo. En 1999, Australia obtiene por segunda vez la Copa Webb Ellis, e Inglaterra se llevó el último galardón disputado en el año 2003. El torneo inaugural de 1987 fue por invitación. Para el torneo de 1991, se introdujeron las series de clasificación en que 32 selecciones disputaron ocho cupos en el torneo para complementar con los ocho finalistas del torneo anterior.

Actualmente, el formato cuenta con 20 selecciones y permite a los ocho finalistas del mundial anterior clasificarse automáticamente. Los 12 cupos restantes son definidos por torneos clasificatorios continentales: tres de las Américas,



uno de África, tres de Europa, y dos de Oceanía. Dos cupos más son definidos por repechaje. Los 20 seleccionados nacionales que clasifican para el torneo están divididos en cuatro grupos de cinco.

Cada grupo disputa un formato de todos contra todos y las dos selecciones que obtienen más puntos clasifican para la siguiente etapa, que se juega con la modalidad de eliminación directa. Esta fase consiste en una etapa de cuartos de final, una de semifinales y una final. En los cuartos de final, el ganador de un grupo juega contra el segundo de otro grupo. El ganador de cada cuarto de final pasa a semifinales. Los perdedores de las semifinales disputan un partido para determinar el tercer lugar del torneo.

Desde los orígenes mismos del rugby y del fútbol, cuando ambos deportes se separaron a mediados del siglo XIX, ambos se presentaron en oposición del otro: fuerza contra habilidad; juego limpio contra juego desleal, etc. Un antiguo dicho británico dice que «el fútbol es un juego de caballeros jugado por villanos y el rugby es un juego de villanos jugado por caballeros».

En el rugby es característico el respeto por las reglas que deben practicar tanto los jugadores como el público. Las decisiones del árbitro rara vez son discutidas por los jugadores. En los partidos internacionales entre selecciones y en muchos de los campeonatos europeos, como el TOP 14, se puede recurrir, a solicitud del árbitro principal, a la repetición en vídeo de las jugadas producidas dentro del *in goal* en caso de duda. La revisión de estas jugadas está a cargo de un cuarto árbitro llamado *TMO* (*Television Match Official*), aunque la decisión final siempre corresponde al árbitro principal. Además, se fomenta la sociabilidad, dándose generalmente entre compañeros de equipos y oponentes una cordial reunión después de los partidos, denominada *tercer tiempo*, junto con los árbitros, entrenadores y parte del público, para hablar acerca del partido. Este apelativo se ha hecho extensivo a los medios donde se analiza este deporte.

Las diferencias más notorias con el fútbol son: la pelota, la cantidad de jugadores en cancha, los arcos, las anotaciones, dimensiones del campo de juego; en el rugby se juega con los pies y las manos y hace poquito se profesionalizó, mientras que en el fútbol se juega, en un 90%, con el pie y se



profesionalizó hace más de 70 años. El fútbol es más popular en el mundo y por ende genera muchos intereses económicos. El rugby no es tan popular y todavía no hay tanto dinero en juego. Además, existen otros aspectos reglamentarios que en este caso prefiero desestimar.

Las similitudes son: se juega en equipo, en el resultado final se puede ganar, perder o empatar, y no mucho más.

Pero no me quiero detener en estas diferencias y similitudes entre el fútbol y el rugby, sino hacer referencia a la esencia de cada deporte.

En el fútbol prevalece la habilidad con la pelota, las individualidades; la táctica es importante, pero no fundamental ya que, salvo el arquero, cualquier jugador de campo puede pasar al ataque o retroceder según la jugada y el momento del partido. En tanto, la pelota parada es una buena herramienta, pero no se puede depender sólo de esto, etc.

En el rugby se juega en su mayoría en equipo y no tanto individualmente, la táctica es fundamental, cada jugador tiene su rol bien definido, difícilmente un wing baje a defender y menos detener a un tipo que pesa 100 kilos de puro músculo. Generalmente, se ataca y se defiende en línea y en bloque. La pelota parada y el juego aéreo es fundamental y sin dudas el juego es más rudo, bruto, con más actitud que habilidad.

Estas son apreciaciones básicas de estos dos deportes. El tema es que el rugby no ha cambiado mucho en el tiempo en su esencia, es decir, hace 20 años se jugaba muy parecido a como se juega hoy por hoy.

¿Y el fútbol? Sin dudas ha cambiado en su esencia. En la actualidad, muy pocos jugadores tienen habilidad con la pelota, la táctica es fundamental al igual que la pelota parada y el juego aéreo. Hoy el juego es más bruto, con más actitud que habilidad. Se parece mucho al rugby ¿no?

Amigos futboleros, lamento decirles que ya no me quedan dudas, en la actualidad, el fútbol se juega como el rugby. Un equipo como el Boca Juniors dirigido por Carlos Bianchi era como un equipo de rugby y ganó todo. En las décadas del 70 y 80, estos equipos eran repudiados y silbados en todas las canchas. Hoy los aplauden, así está el fútbol.

El logotipo de «Pumas»

Es el logotipo del deporte universitario y constituye un ejemplo de solución sencilla y funcional a un problema complejo de representación gráfica. El PUMA reúne en una sola expresión dos elementos contradictorios, como son la U, que es una forma geométrica abstracta, un signo, con la cara del puma, que es una forma figurativa, aunque estilizada. Manuel Andrade Rodríguez, apodado «El Pajarito Andrade», fue el creador del logo PUMA.



Ejemplos de juego trabajo

Se pueden encontrar varias ideas para conformar sectores de juego trabajo donde lo corporal y lo lúdico sean prioritarios, ya sean construidos por los propios niños en colaboración con el docente o por éste mismo.

Algunos ejemplos pueden ser:

- Un sector dedicado a la *saltabilidad en profundidad*, para lo que sólo es necesario un desnivel largo como un cajón de saltos o un banco de cocina largo, bien firme, y frente al mismo, una o más colchonetas. Esta elección responde al placer de los/as niños/as por esta habilidad (que les ayuda a percibirse en movimiento y vencer además el vértigo ante la caída). Por otro lado, la *saltabilidad en largo sin impulso*, sobre las mismas dos colchonetas y con algunas tizas para marcar la longitud de los saltos de cada participante, también es un sector fácil de armar y gusta mucho a los niños/as, sobre todo de 4 y 5 años, que ya han comenzado a hacer este tipo de saltos sin impulsos.
- Un sector dedicado a *juegos en la horizontalidad*, también es una buena elección, dada la atracción de los/as niños/as hacia el piso, que es contenedor y propiciante de muchas «pruebas», como por ejemplo:
  - rodar sobre un camino de una o dos colchonetas sin salirse de su superficie,
  - enrollarse en una tela sobre la colchoneta para ser desenrollado velozmente por el docente y/o por un compañero.

- Un sector dedicado a juegos de *equilibración*, consistente en un desnivel angosto o líneas hechas con cinta de carpintero o de embalaje, ubicadas paralelas entre sí, dejando en el medio un espacio no mayor a 10 cm.

  Este espacio puede complejizarse de varias maneras:
  - achicando el espacio entre las líneas, pegando, a modo de obstáculos, nuevas cintas, perpendiculares a las anteriores, para pasarlas sin pisar o saltándolas;
  - dibujando recorridos «quebrados», es decir, con ángulos rectos;
  - marcando recorridos con angulaciones, alternando sectores de aproximadamente un metro con cintas adhesivas de colores distintos.

Estos sectores, según sugerencia del docente, pueden ser recorridos de diferente forma: saltando en dos pies, en un solo pie, en cuadrupedia.

- Un sector dedicado a la *puntería*, consistente en algún tipo de «blanco», ya sea fijo o móvil, vertical u horizontal, y pelotitas o bolsitas de material blando para que no reboten ni piquen ni rueden por todo el salón. En este rincón, se dibujará una línea gruesa a una distancia de un metro a metro y medio del blanco. Esta línea, llamada línea de lanzamiento, marca el espacio detrás del cual deberán ubicarse los/as niños/as para probar sus lanzamientos. Con respecto a las variaciones en la ubicación «del blanco» o zona de puntería, estos pueden ser complejizados de varias formas:
  - Si el blanco es fijo, puede ser desde un círculo en la pared a un tentempié o una torre de cubos.
  - Si el blanco es móvil, se podrá colgar una cubierta o aro que pueda ser balanceado suavemente, con lo que la puntería se hace mucho más difícil.
  - Volviendo a los blancos fijos, se puede hacer puntería, lanzando a un grupo de cajas con la apertura hacia arriba, pudiendo los niños lanzar, ya no desde una línea, sino subidos a un banco largo. Otra variación consistiría en que los/as niños/as rueden las pelotitas por el piso, sentados, acostados o arrodillados detrás de la línea, para embocarlas en cajas cuyas tapas están abiertas enfrentando a los niños.

Con respecto al *rol del docente* ante la inclusión de estos *sectores o rincones*, no varía demasiado su actitud frente a los niños, pero debe tener en cuenta, vale la pena repetirlo:

- Que el sector creado para juegos corporales no sea demasiado atractivo con relación a los otros. Una competencia de lucha con flotadores mediadores de contacto, por ejemplo, concitaría mucha atención del resto de los niños, aunque sea como espectadores. Por otro lado, nunca todos los/as niños/as desean jugar a los mismo juegos todo el tiempo, un juego de repliegue personal, como el de la casita, etc., puede ser tan necesitado por el/la niño/a en un determinado momento como cualquier otro.
- Aunque el movimiento de los/as niños/as no cuenta con el interés de todos los docentes, por el supuesto mayor peligro que encierran, estos deben ser muy tenidos en cuenta como una propuesta más dentro de este tipo de juego.
- A pesar de lo dicho, recordemos que, en cualquier caso, el docente debe recorrer los espacios y detenerse, si fuese necesario, en este sector donde puede observar mayor torpeza o agresividad por parte de algunos de los niños.
- Existe una forma de prevenir esta ansiedad del docente:
    1. sólo incluirá este tipo de sectores cuando esté seguro de que todos los/as niños/as del grupo se saben cuidar lo suficiente como para no caer con la cabeza para atrás, sino con las manos para adelante, apoyándolas sobre la colchoneta;
    2. para saberlo, le conviene organizar una propuesta con todos los desniveles disponibles y colchonetas, para evitar los problemas de la espera y de los encontronazos de los apurados durante la misma, de modo que todos los/as niños/as practiquen sus estrategias para saltar, y así podrá observarlas (quienes se tiran con «todo» y se estiran hacia arriba antes de caer en cuclillas —como debe ser—, quienes caen mal, ya sea de rodillas, sentados o de panza, quienes suben —pero después bajan sentados o apoyando la panza sobre el cajón o banco—). Además, podrá ir estableciendo códigos de práctica, es decir, qué se puede hacer y qué no, qué hacer cuando todavía hay un compañero en la colchoneta, etc.

Propuesta de Juego desde la óptica del cuerpo y sus posibilidades motoras o expresivas únicamente

Momento inicial

Los niños ya «leyeron» y apreciaron las imágenes de la colección de Exploradores de «National Geographic» del diario *La Nación* con otros compañeros. (Por supuesto, para esta actividad, sirven otros textos que los docentes puedan conseguir acerca del cosmos, el planeta tierra, animales, los habitantes del mar, etc.)

A
Después de informamos en el libro sobre el espacio, construimos una nave espacial para ir a visitar estrellas y planetas. Utilizamos material disponible como: cartones, cajas, linternas, papel plateado y otros.

B
Escuchamos y discriminamos sonidos de diferentes animales grabados en casettes y los imitamos con el cuerpo. Las ballenas y delfines, los animales de la selva, el lobo, todo puede ser «corporizado».

C
Jugamos a «corporizar» a los habitantes del mar que vimos en los libros: los tiburones, las ballenas y delfines, el cardumen de pececitos, el pulpo.

D
Construimos con nuestros cuerpos y con el material a nuestro alcance un volcán a punto de explotar, de acuerdo a lo que vimos en los libros.

Momento de Cierre

Muestra, comparación y apreciación de lo producido en cada sector. No es obligatorio que todos los chicos «muestren» si así no lo desean. Puede también suceder que «expongan» las escenografías preparadas sin compartir los movimientos de los personajes creados.

Cabe recordar una vez más que, si bien es deseable que los niños que conforman cada grupo permanezcan en ellos, se debería ser flexible en casos extremos como: una pelea dentro de un grupo o un cambio de opinión con respecto a la tarea elegida, tratando de que esté

fundamentada. Lo que no sería deseable, en este caso, es habilitar «el picoteo» de aquellos niños que no pueden permanecer, investir, apropiarse de una actividad ni siquiera en cortos períodos de tiempo. De cualquier modo, cada docente sabrá como intervenir en cada caso.

También nos animamos a compartir este otro ejemplo de juego trabajo donde todos los rincones tienen que ver, de alguna manera, con el cuerpo y el movimiento básicamente expresivo y con la posibilidad de jugar a construir lo que podríamos llamar una «base escenográfica».

En este ejemplo, se ha trabajado a partir de varios encuentros de «lectura» y apreciación de fascículos de una revista editados por un diario nacional.

Esta abarca información y atractivas imágenes sobre el espacio exterior, el cosmos y los astronautas, con los animales que habitan la tierra, cuevas, mares, etc.

Como los niños de la sala de 5 años se interesan por todos estos temas, ya están motivados al comienzo de esta propuesta que detallamos en el cuadro.

Cada una de estas actividades córporo-expresivas bien pueden hacerse separadamente, incluyendo, por ejemplo, una sala frente a los rincones dedicados a otras propuestas no corporales.

El juego centralizado

El ejemplo desplegado a continuación se organizó alrededor de una película que los niños vieron junto con sus docentes en la sala de 2 años. Por su duración, se fueron viendo diferentes momentos a lo largo de una semana.

La película elegida fue *Pies felices*, o *Happy Feet*, que trata sobre la historia de una pareja de pingüinos que tienen un hijito al que, al revés del resto de la comunidad, le gusta bailar en vez de cantar. Consta de varias escenas claves propicias para corporizar y/o dramatizar por los niños, como el momento en se rompe el huevo para que nazca el personaje principal, sacando pico, patitas y alas de a poquito; el encuentro con abrazo y mucha emoción entre este bebé y su mamá pingüina; las «deslizadas» que los pingüinitos van practicando sobre el terraplén de hielo para zambullirse en el mar; los diferentes modos de bailar solos y/o en grupo.

Si bien se puede realizar esta experiencia con las salas de 3 y 4 años con excelentes resultados, acordes a su nivel evolutivo y al desarrollo psicomotor de cada grupo, en esta sala se logró un espacio no sólo de

imitación de los estilos de movimiento de los pingüinos, sino de baile y diversión, plagado de comentarios y especie de diálogos propios de la edad.

Esto se consiguió gracias a la propuesta de los maestros, basada en armar con cartón corrugado una pantalla de televisión «gigante» detrás de la cual los distintos «actores y actrices» bailarines iban mostrando sus posibilidades de evocar alguna corta escena de la película o imitar los pasos de baile de los protagonistas.

Uno de los maestros inició dicha propuesta haciendo como si prendiese esta televisión, mientras la ayudante de sala, corriendo una tela, aparecía como locutora-presentadora.

Más adelante, algunos niños se animaron a cumplir este rol de «presentadores», y otros tantos querían ser los que prendían —o apagaban— la televisión, ¡con lo cual se generaron otras situaciones de juego paralelo: la de «quedarse duros» o la de «apagarse», tirándose al piso detrás del borde de la «pantalla» gigante!

Previamente completaron, junto con el grupo, la «escenografía», utilizando los cubos grandes, planos inclinados y un tobogán pequeño disponibles en el salón de juego, a modo de «bloques de hielo», y con gasas y otras telas figuraron «el mar», ya que ambos elementos son constantes en la película.

Todo se colocó detrás de la pantalla. Al preguntarles a los niños dónde querían sentarse los espectadores, decidieron armar un espacio frente a la pantalla con almohadones, y la maestra propuso organizar entre todos una heladera donde hubiese algo para beber y comer durante el espectáculo.

Los niños se decidieron por una caja de plástico transparente que llenaron con vasitos de yogur y tubos de cartón como si fuesen gaseosas. Los sandwichitos se confeccionaron con tapitas de cartón previamente cortadas por las docentes, que los niños rellenaban a su gusto con diferentes recortes de revistas donde se veían propaganda de fiambres, ensaladas, platos de recetas de cocina o simplemente de colores rojos, amarillos o verdes.

Una nena sugirió, además, tener algo a modo de teléfono de la casa para llamar al «delivery» de la pizzería y se decidió por una cartuchera a falta de mejores semejanzas.

Contar con la música de esta película para «sostener» las actuaciones bailadas de los «actores», fue importante, aunque se podría haber acudido a ritmos parecidos sin ser los propios del film.

Uno de los maestros pensó continuar la actividad en el futuro, pegando chapitas en aquellos zapatos o zapatillas viejas que los padres

de los niños permitiesen, para poder realzar el movimiento de los pies sobre el piso.

De esta forma se pudo jugar a imitar mejor el zapateo tipo «americano» del personaje de la película.

Esta última propuesta de «zapatos sonoros» se llevó a cabo diez días después, enriquecida con estos aditamentos.

Si bien se volvió a instalar y usar por momentos el escenario lúdico antes detallado, esta vez la propuesta tomó el carácter de otra estructura didáctica, como es el «taller».

Talleres. Experiencias expresivas-comunicativas orientadas hacia la Música y la Expresión Corporal



1. «Pies sonoros»

Observando los maestros el éxito de la propuesta sobre la película *Pies felices* o *Happy Feet* realizada a modo de juego centralizador, convinieron en profundizarla a través de otro formato didáctico, el taller, al que consideraron más pertinente para continuar la experiencia ya vivida y, a la vez , ir complejizándola.

Objetivos

Que los niños:

- Experimenten diferentes sensaciones a través del uso de calzado y guantes sonoros.
- Localicen su experimentación en pies y manos.
- Combinen distintos sonidos con movimientos.
- Produzcan y aprecien las producciones de los demás.

Contenidos

- Localización de las posibilidades de movimiento y sonoras en dos partes del cuerpo: manos y pies.
- Sensibilización en relación con los aditamentos colocados en el cuerpo y sus efectos sobre diferentes lugares y texturas.



- Experimentación, comparación y selección de descubrimientos en grupo.
- Apreciación de las producciones de otros compañeros.

Actividad 1
Dinámica: grupo total.

Consigna: «Explorar las posibilidades de producción de movimientos y sonidos, donde los pies sean los principales protagonistas».

Primero sin música alguna, más tarde se recurrió a los ritmos oídos y bailados anteriormente.

Material: chapitas en los zapatos o zapatillas más viejas.

Actividad 2
Dinámica: dos subgrupos a cargo de una docente cada uno.

Consigna: «Explorar para lograr diferentes calidades de sonido a través de movimientos diversos, ya sea raspando los pies entre sí, sobre el piso de baldosas del patio, sobre el desnivel de madera que sirve de escenario para las celebraciones escolares, etc.».

Puesta en común y síntesis: cada uno de los grupos muestra al resto de los niños «los inventos» o «creaciones» logradas.

(Esto siempre genera discusiones, negociaciones o mediaciones de la docente, niños que se alejan mientras otros, por el contrario, intentan imponer su elección. Se dispuso nuevamente el escenario lúdico creado con la pantalla de televisión gigante, —hecha con cartón corrugado—, para crear más «clima» a la muestra de las creaciones de ambos sub-grupos.

Recordemos que el protagonismo del niño pasa tanto por *la actuación*, el hacer o moverse, como por el *apreciar*, observar al estilo de movimientos de los otros.

Después e este momento, mientras se retiraba la «pantalla», niños y docentes conversaron brevemente sobre lo

vivido, estimulados por las adultas a recordar o incluso imitar aquellos logros que les habían resultado más interesantes o incluso difíciles.)



Cierre y evaluación



2. **«Manos sonoras»**

Actividad 1
Dinámica: grupo total.

Consigna: «Explorar el nuevo material durante unos 15 minutos, mientras el maestro selecciona ideas sin necesidad de nombrar a los ejecutantes, y sugiere otras nuevas.»

Con ayuda de algunos padres, los docentes confeccionan «guantes sonoros» pegando chapitas y monedas en desuso en las yemas de los dedos, así como en la palmas de dichos guantes de calidad expansibles, también llamados «mágicos», comprados al por mayor en un centro comercial, a modo de inversión, para poder usarlos en diferentes actividades musicales y de expresión corporal con otras salas del Jardín.

Actividad 2
Dinámica: dos subgrupos a cargo de un docente cada uno.

Consigna: «Buscar nuevas combinaciones de sonidos y movimientos, en las cuales las manos, esta vez, sean las protagonistas».

Los docentes se turnan para acercarse a los diferentes sectores y experimentar en sub-grupos, y ayudan a seleccionar, en cada caso, algunos «descubrimientos», como raspar ambas manos entre sí, mientras el cuerpo se mueve al compás, friccionarlas, deslizarlas contra diferentes superficies mientras gatean, golpear las palmas de otro compañero enfrentado, o tocar dedo por dedo de ambas manos haciendo sonar las monedas suavemente.

Puesta en común y síntesis: Los grupos muestran a los demás —un poco grupalmente y un poco individualmente— lo creado, mientras los «espectadores» observan, aplauden o hacen comentarios.



Cierre y evaluación



3. «Manos y pies sonoros: ¡Hasta nuestras maestras bailan con nosotros!»

Actividad 1
Dinámica: grupo total.

Consigna: Exploración de los «zapatos sonoros» que se suman a los «guantes sonoros» para enriquecer las situaciones de experimentación, comparación y producción de secuencias sencillas, debidas tanto a la suma de experiencias con estos elementos por separado como al intercambio espontáneo entre los mismos niños y a las sugerencias docentes.

Esta vez se invita al profesor de Música a colaborar, seleccionando melodías que dan lugar a juegos de manos y pies tipo «tap-dance» o zapateo americano, es decir, eminentemente rítmicas.

Actividad 2
Dinámica: grupo total y en pequeños grupos que se van alternando.

Consigna: «Se rescata la "pantalla gigante" o marco de cartón usado para el juego centralizador, de modo de realzar el "espectáculo" a presentar por cada uno, de su propia creación: por ejemplo, combinación de unos pocos toques con los pies con diversos sonidos producido por medio de sus guantes sonoros mientras el profesor de música acompaña.»

Los docentes pueden enfrentarse para realizar el juego de «espejarse» simultáneamente, sin y con música. Repetir

formatos súper sencillos varias veces, de modo que los niños puedan incluirse, siguiendo los ritmos alternados o simultáneos realizados con pies y manos. Separarse para ir enfrentándose con los niños y extender así el juego de imitarse o ser imitado, conocido como «Espejo», ya sea en pareja o con algún grupito de ellos.

Puesta en común y síntesis: Mientras se corre la «pantalla gigante», niños, profesor de música, docente invitado y los maestros de la sala se reúnen para evocar diferentes aspectos de todo lo vivenciado, priorizando los comentarios de los niños, ya sea espontáneos o estimulados por los adultos.



Cierre y evaluación



4. Taller de Rondas y Juegos Tradicionales Sala de 3 años y de 4 años

Fundamentación

Las rondas y juegos tradicionales hacen al repertorio lúdico de un pueblo. Se transmiten oralmente y es fundamental que los docentes los incluyan dentro de sus prácticas por las cualidades que encierran. Cualidades históricas, literarias, rítmicas o musicales, referidas a reglas, a diferentes roles y desplazamientos en un espacio dado.

Objetivos

Que los niños:

- Vivencien movimientos y desplazamientos en ronda acompañados por una rima.
- Conozcan la historia de las rondas y juegos.
- Se muevan según los roles o mensajes de los juegos elegidos.
- Experimenten los diferentes usos del espacio y la dinámica de cada juego.

Contenidos

- Diferentes movimientos y desplazamientos pertenecientes a una ronda.
- Los juegos tradicionales y su historia, su dinámica, el uso del espacio, los roles y mensajes.
- El juego y sus reglas.

Actividad 1

Dinámica: grupo total.

Consigna: «Se procede a repasar las rondas y juegos aprendidos con todo el grupo: sus desplazamientos, lo que se conoce de su historia, sus rimas y melodía o su formato y reglas.»

Actividad 2

Dinámica: en pequeños grupos.

Consigna: «Los niños elegirán una de estas rondas y un juego que no sea de ronda para mostrarlo a los demás y encontrarle alguna variante.»

El docente recorrerá la sala por entre los grupos instando a organizarse, a practicar, ofreciendo algún elemento como almohadones, telas, elásticos para inventar movimientos nuevos, etc.

Puesta en común y síntesis: Al terminar, cada grupo mostrará su práctica y su exploración de variaciones sobre la misma al resto del grupo.

Momento final o de cierre

Se apreciarán los esfuerzos de cada grupo, sus hallazgos, y se charlará sobre las presentaciones vistas. La docente los incentivará a comparar las diferencias entre rondas y juegos tradicionales, el uso del espacio, el sentido de los desplazamientos, así como las reglas que aparecen en los juegos en relación con los rituales de las rondas.





Propuesta de juego:
«Descalzos y libres» en el Jardín Maternal

• *Por Diego Larrigaudiere*

Justificación

Como el juego espontáneo es el eje central de este taller, citamos los siguientes conceptos de Winicott (1992) con respecto al juego:

«Lo universal es el juego y corresponde a la salud, facilita el crecimiento y por lo tanto esta última, conduce a relaciones de grupo.»

«Jugar es hacer, el juego compromete al cuerpo; el jugar tiene siempre una implicancia corporal, implica una acción sobre el mundo externo y modifica a su vez el mundo interno.»

«En este hacer se ponen en juego diversas funciones como; coordinación, posturas, equilibrio, destrezas. Por lo tanto no sería necesario entrenarlas con ejercitaciones especificas.»

En estos talleres, donde cuerpo, sonido y movimiento son priorizados, el eje central es el cuerpo. Entendiendo al cuerpo como fuente de necesidad, lugar del deseo, del afecto, de la emoción, cuerpo en movimiento, en relación con los otros, cuerpo afectivo, social, cognoscente.

Esta propuesta ha sido elaborada para ser implementada en las salas de 1, 2, 3 y 4 años en distintas instituciones de Nivel Inicial en el barrio de Belgrano y de Constitución.

Introducción

Esta propuesta se concibe desde una perspectiva psicomotriz. Podemos caracterizar esta actividad como un espacio en el que el niño pueda desarrollar sus potencialidades de aprendizaje, de creatividad, de comunicación y de socialización, que le posibiliten una mayor autonomía.



Marco teórico

El marco teórico que elegimos, de acuerdo con nuestra línea de trabajo nos permite comprender lo observado y, a partir de allí, intervenir de una forma más ajustada.

Esta conceptualización fue desarrollada por Chokler, a partir de su experiencia y de aportes de autores tales como Ajuriaguerra, Pichón Reviere, Wallon, Bowlby, entre otros.

Esta teoría establece que el desarrollo del niño se produce en función de cinco organizadores: orden simbólico, apego, exploración, comunicación, equilibrio.

Concepto de organizadores del desarrollo: Sistemas de acción recíproca, en *feedback*, entre la persona y el medio, que se estructuran y evolucionan a lo largo de la vida.

- **Orden simbólico:** Sistema de representaciones sociales, jurídicas, económicas y culturales que condicionan el mundo externo y el mundo interno en el desarrollo de todo ser. (Entorno geográfico, social, familiar, su cultura, religión, creencias y costumbres.)
- **Apego**: Llamamos apego al sistema de interacciones fundantes en la relación niño-adulto, considerado como apoyo externo cuya calidad está ligada a la dinámica distancia-proximidad, constituyendo la trama sobre la cual se construyen las matrices más o menos rígidas o flexibles de las relaciones afectivas y sociales.

  Posteriormente, con la internalización de las figuras primarias, el niño estará en condiciones de desplazar el vínculo de apego a otros adultos o pares.

  Esta figura de apego le permite al niño sentirse seguro y le ofrece el sostén necesario para relacionarse con el mundo externo.
- **Exploración**: Entendemos por exploración la necesidad de adaptación y de conocimiento que permiten la internalización y apropiación progresiva de las relaciones con el espacio, los objetos, los demás. La exploración está en la base de las matrices de aprendizaje.

  El apego y la exploración se relacionan de modo contradictorio, a la vez complementándose mutuamente.
- **Equilibrio**: Sensación de equilibrio. Apoyo interno como origen del sentimiento de seguridad.



Base del desarrollo de posturas, desplazamientos y praxias.

Disponibilidad corporal para el acto. Porque para el niño pequeño toda su existencia es vigilia, minuto a minuto; es actividad, exploración, aprendizaje y desarrollo de capacidades progresivas, de apropiación y dominio de su propio cuerpo y del medio; por lo tanto, el equilibrio, condicionando su misma calidad de vida, está en la base de la formación de una personalidad sana, segura y autónoma.

- **Comunicación:** Interacciones significantes producidas en la dialéctica fusión/separación. De lo emocional a lo simbólico, del diálogo tónico (vivido y sentido) al lenguaje (simbolizado). Diálogo tónico-postural, tacto, mirada, voz, mímica, gesto, actitud. Expresión, códigos no verbales. Lenguaje.

  La calidad de las respuestas del adulto frente a las expresiones del niño, su posibilidad o dificultad para la escucha y la espera serán determinantes en la evolución de la comunicación, incluido el lenguaje verbal.

Objetivos

Que los niños:

- Desarrollen su motricidad a través del juego espontáneo.
- Interactúen con los otros niños y adultos.
- Desarrollen su potencialidad expresiva y creativa.
- Vivencien su propio cuerpo en función de los desafíos del espacio lúdico.
- Se sensibilicen a través de los estímulos percibidos en los senso-perceptores pédicos.

Contenidos

- Acciones que favorezcan el desarrollo de la motricidad.
- Interacción con otros: cooperación, oposición, etc.
- Expresividad y creatividad en el juego y el movimiento.
- Relación y conocimiento del cuerpo en el espacio-tiempo.
- Sensibilización.



Rol de los coordinadores

Los coordinadores se proponen facilitar la evolución de los procesos grupales tendiendo a viabilizar la comunicación/interacción entre los niños a través de una disponibilidad corporal, entendiendo por ésta el ofrecimiento del cuerpo como lugar de sostén, continencia, frustración, acompañamiento, lugar de aproximación, de distanciación, de confrontación y de comunicación. Disponibilidad corporal que significa escuchar y respetar las necesidades de los niños. En este sentido, otros aspectos esenciales son: el respeto por los tiempos del grupo y de cada integrante en particular, estar atentos para comprender esas necesidades y darles un cauce, estar disponibles y respetar sus necesidades, lo cual implica también confrontarlos con el límite en el momento en que sea necesario (agresiones, transgresiones importantes, etc.).

La propuesta es contar con dos coordinadores para que uno participe activamente involucrándose en el juego, mientras otro mantiene una actitud más pasiva que le permite realizar una observación más fina y detallada —actitud que será flexible de acuerdo a las necesidades grupales—.

Tipos de tarea organización

El eje central de esta tarea es el juego espontáneo, donde los límites utilizados apuntarán a la seguridad y al mantenimiento del encuadre.

Materiales

A partir de las evaluaciones del grupo en cada encuentro, se irá efectuando la elección de los materiales. Estos podrán ser más o menos estructurados. Llamamos «materiales estructurados» a aquellos que son más representativos y tienden a crear un determinado tipo de juego (autitos, aviones, muñecas, tacitas, etc.). En cambio, llamamos «materiales no estructurados» a aquellos que permiten una amplia gama de juegos y un variado espectro de significados (tela, papel, cartón, colchoneta, sogas, pelotas, cajas, etc.).



Espacio y tiempo

El espacio tiene gran significación para el desarrollo de esta actividad. Es necesario disponer de un espacio físico amplio y libre de objetos y que éste se mantenga constante, en lo posible todo el año, ya que esto contribuye a que los niños lo vayan conociendo y cargando afectivamente, así como incluir diferentes materiales de juego. De este modo, buscamos que se sientan seguros y confiados en el proceso hacia su autonomía.

Cada encuentro se organizará en tres momentos:

1. **Momento de inicio o apertura**
   Recibimiento de los niños siempre en el mismo lugar determinado del espacio. Comentarios relacionados con el encuentro anterior y recuerdo de las reglas y pautas a respetar. (Dinámica grupal.)
2. **Momento de desarrollo**
   Los niños «invaden» el espacio lúdico utilizándolo libremente, sin la presencia de objetos. Juegan agrupándose espontáneamente con quienes y con cuantos deseen. El docente, ubicado cerca del nivel del piso, se demuestra disponible. A continuación, entrarán en juego los materiales seleccionados en primera instancia, por ejemplo: fuentones, en cantidad suficiente para todos, permitiendo su libre exploración. Después de un tiempo, aparecerán en acción otros elementos complementarios, como sogas individuales para que los niños jueguen individualmente o con otros, y con la posibilidad de combinar ambos objetos.

   Finalmente, en los grupos de niños más grandes, de acuerdo a los hallazgos observados por el docente, se organizarán subgrupos de juego con el propósito de que cada uno pueda mostrar a los demás su experiencia.
3. **Momento de cierre y despedida**
   Se realiza una puesta en escena para que los grupos que así lo deseen puedan mostrar y compartir su producción. Este es un momento dedicado a la apreciación y a la producción. Se conversa brevemente sobre lo observado y sobre cualquier tema que les haya resultado significativo durante el taller. Se les consultará, además,



con cuál de los dos objetos encontraron mayores posibilidades de acción, y si volverían a jugar con ellos.

La duración de cada encuentro será de 45 a 50 minutos con una frecuencia de una o dos veces a la semana.

Comentario sobre la vestimenta

Es necesario que los niños concurran con ropa cómoda y liviana a esta actividad, que les permita libertad en los movimientos. Con referencia al calzado, siempre que la temperatura del piso y su textura lo permitan, trabajarán descalzos o con medias. En caso contrario, con un calzado liviano y flexible.

Evaluación

Como ya hemos expresado, en el tercer momento de cada encuentro nos propondremos que el intercambio entre los niños y nosotros sea parte de la evaluación interna (poder poner palabras), que dé cuenta de las sensaciones, emociones, dudas, opiniones.

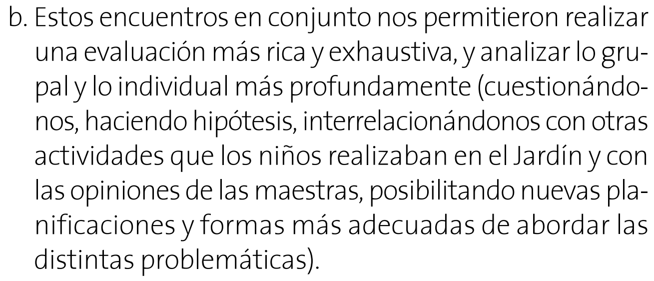
Nuestra propuesta es realizar un registro escrito al finalizar cada encuentro que conste de las observaciones grupales e individuales y de las hipótesis que vayan surgiendo en la práctica.

A partir de estos registros, se confeccionan dos informes de los acontecimientos grupales e individuales que se entregarán uno a mitad del ciclo lectivo y el otro al finalizar el mismo.

Si la propuesta no la realizan los propios docentes de la sala, es conveniente mantener un intercambio fluido con ellos acerca de las distintas problemáticas grupales e individuales.

A partir de nuestra experiencia de trabajo con niños de 1 a 5 años, hemos evaluado lo siguiente:

a. Durante las actividades que pudimos compartir (uno, comprometido de lleno en el juego, y el otro, en actitud de observación y escucha), notamos que la dinámica grupal se enriqueció. Registramos la importancia de la presencia del observador activo que abría otra posibilidad de relación y sostén para aquellos niños con mayor dificultad para participar del juego.



b. Estos encuentros en conjunto nos permitieron realizar una evaluación más rica y exhaustiva, y analizar lo grupal y lo individual más profundamente (cuestionándonos, haciendo hipótesis, interrelacionándonos con otras actividades que los niños realizaban en el Jardín y con las opiniones de las maestras, posibilitando nuevas planificaciones y formas más adecuadas de abordar las distintas problemáticas).



c. Hemos comprobado nuevos progresos en lo individual y también en lo grupal.

Para terminar

Especificidad y espacios de encuentro. Aportes de la Educación Psicomotriz, de la Educación Física y/o de la Expresión Corporal. Lo que importa ahora es el desafío para el docente de saber darle un lugar a cada aspecto, intentar planificar respetando el nivel de su grupo y las observaciones y registros que va elaborando para pensar el futuro más acertadamente. Las miradas aquí descriptas pueden enriquecer o dar pie a una secuencia o itinerario, a una unidad didáctica o un proyecto, a talleres y diferentes modalidades organizativas como el juego-trabajo, el juego centralizado, el trabajo-juego.



Imágenes





Foto 1. «Jugando a meter y sacar.»



Foto 2. «Cambio de posiciones mientras juego con los objetos.»

Sala de
12 a 18 meses



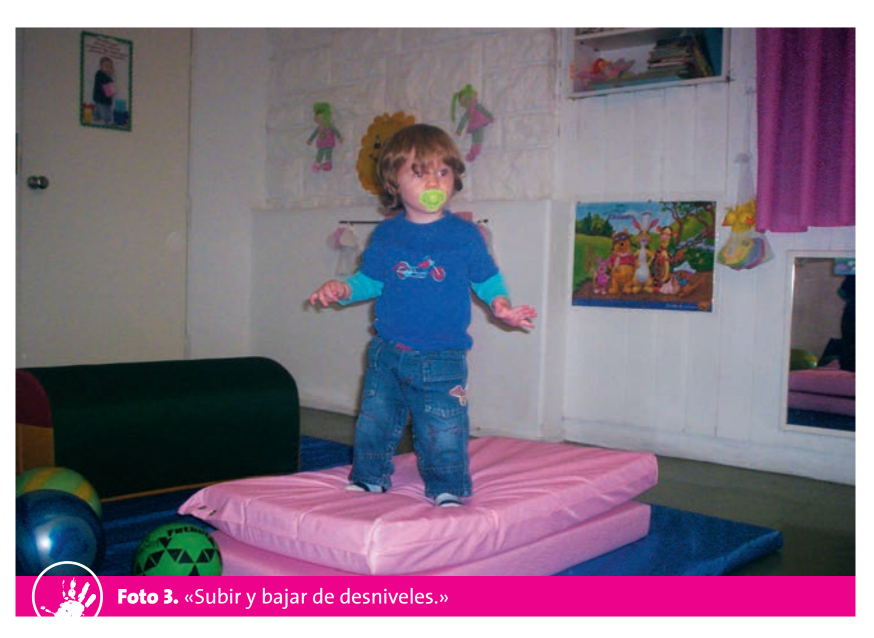


Foto 3. «Subir y bajar de desniveles.»



Foto 4. «Los pies de mi maestra.»





Foto 5. «Los desniveles me desafían.»



Foto 6. «Diferentes estrategias para subir y bajar.»





Foto 7. «¡Me puedo encontrar con un amigo!»



Foto 8. «Siento el cuerpo diferente cuando mis manos tocan los pies.»





Foto 9. «Primero arrojo el muñeco y luego me deslizo detrás.»



Foto 10. «¡Qué bueno el camino que armamos!»





Foto 11. «Me pongo en cuclillas... y me preparo para saltar.»

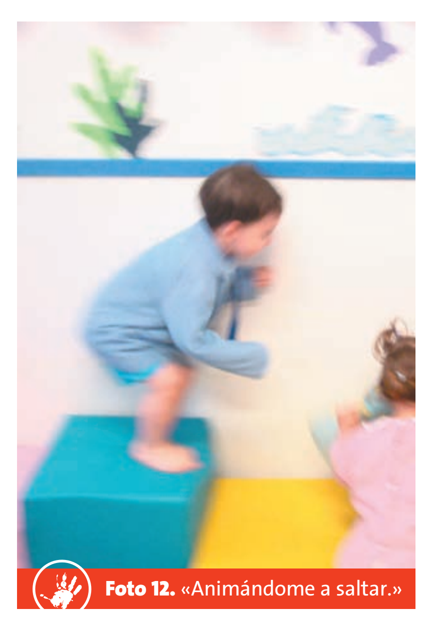


Foto 12. «Animándome a saltar.»



Foto 13. «Cada uno arma su propio recorrido.»





Foto 14. «Bailando con objetos.»



Foto 15. «Ayudo a mi compañera.»





Foto 16. «Rayuela con fuentones.»



Foto 17. «El Power Azul hace equilibrio.»





Foto 18. «Ponemos reglas antes de comenzar a luchar.»



Foto 19. «Inventamos movimientos con el flota-flota mientras escuchamos música lenta.»





Foto 20. «Juego de oposición con un objeto intermediario.»



Foto 21. «Jugamos a la enfermería: yo soy la doctora, vos la enfermera y vos esperás en la sala.»





Foto 22. «Disfraces y personajes.»



Foto 23. «Jugando con mi amigo.»





Foto 24. «¡Hay que pedir permiso para entrar a mi casa!»



Foto 25. «Bailamos como cada uno siente sobre las colchonetas.»





Foto 26. «¡Superman!»



Foto 27. «Jugando como si fuese una princesa.»





Foto 28. «Un espacio para la creatividad.»



Foto 29. «Salimos a pasear en bote.»





Foto 30. «Empujo el bloque antes de caer.»



Foto 31. «Derribo una pared antes de caer.»





Foto 32. «Enrollamos a la compañera para que se desenrolle.»



Foto 33. «Qué trabajo nos dio armar nuestra casa.»



A modo de cierre

El cuerpo, juego y movimiento en plena evolución infantil es el eje de la vida en el Nivel Inicial.

Tanto los juegos corporales y el juego espontáneo psicomotor en el Jardín Maternal como el movimiento orientado hacia lo expresivo o lo deportivo en el Jardín de Infantes ameritan ser tenidos en cuenta por un docente que pueda ponerlos en agenda, planificarlos, considerando siempre la importancia de la secuencialidad.

De este modo, se les dará a los niños/as el tiempo suficiente para disfrutarlos y mejorarlos a través de la reiteración y complejización de las propuestas. Ya sea por medio de secuencias o itinerarios, unidades didácticas o proyectos y/o talleres, juegos centralizadores, juegos trabajo o trabajo juego, la planificación ordena tanto al docente como al niño, siempre y cuando sea flexible, sensible a los posibles indicadores que le sugieran cambios.

Bibliografía



Ajurriaguerra, J. (1973) *Manual de Psiquiatría Infantil.* Ediciones Toray Mason. Barcelona.

Aisenstein, A. y Oddo, R. (1999) «Educación Física y Nivel Inicial». En: Revista *Educación Física*. Nº 13. Colección *0 a 5*. Ediciones Novedades Educativas.

Aucouturier, B. (1984). *La práctica psicomotriz.* Revista *La Hamaca*. CIDSE. Buenos Aires.

Bersteirn, N. (1967) *La coordinación y regulación del movimiento.* Pergamon Press. Nueva York.

Bortoly, L. (2001) *Variability effects on retention of a motor skull in elementary school children.* Missoula. Montana.

Bowlby, J. (1951) *Maternal care and mental health.* OMS Editions. Ginebra. También citado en: Pikler, E. (1985) *Moverse en Libertad. Desarrollo de la motricidad global.* Editorial Narcea. Barcelona.

Bruner, J. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje.* Alianza. Madrid.

——— (1986). *El habla del niño.* Colección Cognición y desarrollo humano. Paidós. Buenos Aires.

Caiate, M.; S. Deloc y A. Muller (1997) *Juego libre en el jardín de infancia.* Ceac Ediciones. Barcelona.

Calmels, D. (2004) *Juegos de crianza: El juego corporal en los primeros años de vida.* Colección El cuerpo humano. Editorial Biblos. Buenos Aires.

Canevaro, A. (1979) «Capítulo 1. El cuerpo como lenguaje». En: *A la escuela con el cuerpo*. Reforma Educativa de Ferrán Pellissa, Editor. Padua. Italia. (Traducción al español de Moret, X., Barcelona.)

CERRUTTI, A. (coord.) (1996 a) *La práctica psicomotriz en la educación. Del camino recorrido al camino por andar*. Prensa Médica Latinoamericana. Montevideo.

——— (coord.) (1996 b) «Capítulo 3. Espacio físico y materiales en la sala de psicomotricidad». En: *La práctica psicomotriz en la educación. Del camino recorrido al camino por andar*. Prensa Médica Latinoamericana. Montevideo.

CERRUTI, A., CANETTI, A; ROSENBERG, S. y otros (1993) *Desarrollo del niño de 0 a 5 años.* Editorial Roca Viva. Montevideo.

CERUTTI, A. y otras (1996) *La práctica psicomotriz en educación.* Prensa Medica Latinoamericana. Montevideo.

CHOKLER, M. (1988) *Los organizadores del desarrollo psicomotor*. Ediciones Cinco. Buenos Aires.

CULLEN, C. (2004) *Perfiles ético-políticos de la educación*. Paidós. Buenos Aires.

DA FONSECA, V. (1996) *Estudio y génesis de la psicomotricidad.* INDE publicadores. Barcelona.

DAOLIO, J. (1997) *Cultura, educação física e futebol*. Editora Da Unicamps. Campinas.

DOLTO, F. (1987) *El niño del espejo*. Gedisa. Barcelona.

DUCORT, B. (1988) Transcripción de la conferencia dictada en la Alianza Francesa en la ciudad de Montes. Inédito. DU SAUSSOIS, N.; M. B. DUTILLEUL y H. GILABERT (1991) *Los niños de dos a cuatro años en la escuela infantil.* Narcea Ediciones. Madrid.

FENSTERMACHER, G. (1989) «Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza». En: Wittrock, M. (1989) *La investigación en la enseñanza I*. Paidós, MEC. Madrid, Barcelona.

FERRARI DE PRIETO, J. (1990) *Niños en riesgo y Educación Inicial.* CECI. Buenos Aires.

GALEANO, E. (1989) «La función del arte». En: *El libro de los abrazos*. Siglo XXI Editores. Buenos Aires.

GARROTE, N. y otros (1999) *Diseño y desarrollo de tareas motoras en Educación.* Comunidad de Madrid, Consejería de Educación. Madrid.

GÓMEZ, R. (1999) «Aportes para una Didáctica de la disponibilidad corporal en cuanto el cuerpo es protagonista». En: Revista *Educación Física,* Nº 13. Colección *0 a 5: La educación en los primeros años.* Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires.

GORIS, B. (2006) *Las Ciencias Sociales en el Jardín de Infantes. Unidades didácticas y proyectos*. Colección *Educación Inicial.* Homo Sapiens. Rosario.

Gvirtz, S. y M. Palamidessi (2006) «La construcción social del contenido a enseñar». En: Wiener, J. y J. Lidstone (2006) *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*. Editorial Aique. Buenos Aires.
Jaritonsky, P. (2003) «La expresión corporal como lenguaje artístico: Proyectos y estrategias». En: Porstein, A. M. (comp.) Revista *La expresión corporal por una danza para todas*, Nº 54. Colección 0 a 5. Novedades Educativas. Buenos Aires.
Kaye, K. (1986) *La vida social y mental del bebé*. Colección Cognición y desarrollo humano. Paidós. Barcelona.
Lapierre, A. y B. Aucouturier (1977) *La simbología del movimiento*. Epi. París.
Le Boulch, J. (1972) *La educación por el movimiento*. Paidós. Buenos Aires.
——— (1978) *Hacia una ciencia por el movimiento humano*. Paidós. Buenos Aires.
Lejarraga, H. y S. Krupitzky (1980) *Evaluación del desarrollo del niño de 0 a 5 años: programa nacional colaborativo*. Hospital de Pediatría SAMIC «Prof. Dr. Juan P. Garrahan». Buenos Aires.
Levy, J. (1980) *L´eveil au monde*. Seuil. Paris.
López, R. y J. Moreno Murcia (2000) «Integridad, variabilidad y diversidad en Educación Física». Disponible en: Revista Digital: www.effdeportes.com/efd19/integ1.htm. Buenos Aires.
Mantilla, L. (1991) *Esquemas socioculturales y prácticas simbólicas*. Tesis de maestría en Antropología Social. Colegio de Michoacán. México.
Montenegro Medina, M. A.; C. Omstein, Letelier, P. A. Tapia Ilabaca (2006) *Cuerpo y Corporalidad*. Departamento de Psiquiatría y Salud Mental. Universidad de Chile. Acta Bioéthica 2006; 12 (2) Santiago de Chile. Disponible en: www.scielo.cl/pdf/abieth/v12n2/art04pdf
Movimiento di Cooperazione Educativa (1979) *A la escuela con el cuerpo*. Colección Reforma Educativa de Ferrán Pellissa, Editor. Padua. Italia. (Traducción al español de Moret, X., Barcelona).
Oddo, R. y Á. Aisenstein (1999) «*Educación Física y Nivel Inicial*». En: Revista *Educación Física*. Nº 13. Novedades Educativas. Buenos Aires.
Öfele, M. R. (2004) *Miradas lúdicas*. Editorial Dunken. Buenos Aires.
Ortega, R. (1995) *Jugar y Aprender*. Díada Editora. Buenos Aires.
Parlebás, P. (1997) «Problemas teóricos y crisis actual en Educación Física». En: *Lecturas de Educación Física y Deportes*. Año 2, Nº 7, Octubre. Buenos Aires. Disponible en: www.efdeportes.com.

PASEL, S. y S. ASBORNO (1990) *Aula Taller*. Editorial Aique. Buenos Aires.

PENCHANSKY DE BOSCH, L. (1989) «El juego en la acción educativa del Nivel Inicial». En: Revista *El juego*. Nº 8. Colección 0 a 5: La educación en los primeros años. Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires.

PIKLER, E. (1969) *Moverse en libertad. Desarrollo de la motricidad global.* Narcea. Madrid.

PITLUK, L. (2006 a) *La planificación didáctica en el Jardín de Infantes. Las unidades didácticas, los proyectos y las secuencias didácticas. El juego trabajo.* Homo Sapiens. Rosario.

——— (2006 b) «La modalidad de taller en el Nivel Inicial: un espacio para el reencuentro con el juego». En: Harf, R.; F. Origlio; L. Pitluk y J. Ullúa (2006) *¿Qué pasa con el juego en la educación inicial?* Editorial Hola chicos. Buenos Aires.

——— (2007 a) «Reflexionando sobre la planificación y la observación: la importancia de las secuencias didácticas y el análisis de las propuestas de enseñanza». En: Revista *Trayectos*. N° 9. Ediciones Trayectos Caminos Alternativos. Educación Inicial. Buenos Aires.

——— (2007 b) *Educar en el Jardín Maternal*. Colección Enseñar y aprender de 0 a tres años. Novedades Educativas. Buenos Aires.

——— (2008 a) *La modalidad de taller en el Nivel Inicial.* Homo Sapiens. Rosario.

——— (2008 b) «La planificación en el Jardín Maternal como puesta en marcha de una ideología a favor de la infancia». Revista *Travesías Didácticas*. Año 1. Nº 1.

PORSTEIN, A. M. (1999) «Un lugar para la educación física en la formación y en la práctica docente». En: Revista *Educación Física.* N° 13. Colección 0 a 5. La educación de los primeros años. Novedades Educativas. Buenos Aires.

——— (2005) «Los maestros y el juego espontáneo en el Jardín Maternal». En: SOTO, C. y R. VIOLANTE, R. (comps.) *El Jardín Maternal: investigaciones, reflexiones y propuestas*. Paidós. Buenos Aires.

PORSTEIN, A. M. y J. BIRD (1980) *Aprendizaje por el movimiento en el ciclo preescolar*. Ediciones La Obra. Buenos Aires.

ROGOFF, B. (1997) *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social.* Paidós. Barcelona.

RUIZ PÉREZ, L. M. (1981 y 1995) *Competencia Motriz.* Gymnos. Madrid.

SANTOS GUERRA, M. A. (2002) *«La escuela que aprende»*. Ediciones Morata. España.

SZANTO FEDER, A. (1996) «Acerca de la observación». En: Revista *La Hamaca, Cuerpo, Espacio e Identidad.* Publicaciones FUNDARI-Cidse. Buenos Aires.
SARDOU, M. C. (1999) *¿Desde cuándo hay que moverse?* Educación Física. Colección 0 a 5: La Educación en los primeros años. Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires.
SARLÉ, P. (2006) *Enseñar el juego y jugar la enseñanza.* Editorial Paidós. Cuestiones de Educación. Buenos Aires.
SCHEINES, G. (comp.) (1985) *Los juegos de la vida cotidiana.* Eudeba. Buenos Aires.
SOTO, C. y R. VIOLANTE, R. (comps.) (2005) *El Jardín Maternal: investigaciones, reflexiones y propuestas.* Paidós. Buenos Aires.
STEIN, R. y S. SZULANSKI (1997) *Educación preescolar en Israel.* Universidad de Tel Aviv. Aurora. Tel Aviv.
STOKOE, P. (1974) *La expresión corporal y el niño*. Ricordi Americana. Buenos Aires.
STOKOE, P. y A. SIRKIN (1989) *El proceso de la creación en el arte.* Almagesto. Buenos Aires.
TRUECHES, CH. (2003) *El despertar al miedo de tu bebé o El niño protagonista de su propio desarrollo*. Ediciones Unidas. Barcelona.
VIGARELLO, G. (2005) *Corregir el cuerpo. Historia de un poder pedagógico.* Nueva Visión. Buenos Aires.
VYGOTSKI, L. (1933) «El juego y su papel en el desarrollo psíquico del niño». En: *Revista de Psicología.*
——— (1991) *Pensamiento y lenguaje en El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores.* Paidós Ibérica. Barcelona.
WALLON, H. (1975) *Los orígenes del carácter*. Editorial Nueva Visión. Buenos Aires.
——— (1976) «La evolución psicológica del niño». Grijalbo. Barcelona
WIENER, J. y J. LIDSTONE. (1978) *Movimiento creativo para niños: un programa de danza para la clase.* Ediciones Elicien. Barcelona.
WINNICOTT, D. (1971) *Playing and reality*. Tavistock Publications. Londres.
——— (1992) *Conversando con los padres. Aciertos y errores en la crianza de los hijos*. Paidós. Barcelona.
ZABALZA, M. (1990) *Calidad en Educación Infantil.* Narcea. Madrid.




Este trabajo surge de la necesidad de revitalizar y apoyar un movimiento cultural que intenta que los docentes –especialmente los que acompañan el desarrollo de los niños más pequeños– recapaciten y renueven su actitud hacia el cuerpo, el movimiento y el juego de los niños... ¡Y el de ellos mismos!...

Si bien los autores han concebido un material eminentemente práctico para los profesionales que trabajen en el Nivel Inicial, ya sean docentes del Nivel, Profesores de Educación Física y Expresión Corporal, o Técnicos en Recreación, no han dejado de lado la reflexión teórica sobre la especificidad de las prácticas que hacen a estas disciplinas, ni algunos aportes del enfoque psicomotor, para enriquecer, en caso necesario, estructuras didácticas que generan encuentros interdisciplinarios, como en el caso de los proyectos, unidades didácticas, secuencias o itinerarios didácticos, así como a las diferentes modalidades de organización de las propuestas lúdicas como en el caso del juego trabajo, juego centralizado, trabajo juego y talleres.



